

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO
SECUNDÁRIO

A Aula Invertida em História: a perceção dos alunos.

Ana Patrícia da Silva Oliveira

M

2018



Ana Patrícia da Silva Oliveira

A Aula Invertida em História: a perceção dos alunos.

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo
do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientada pelo Professor Doutor Luís
Grosso Correia e coorientada pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto

Ribeiro

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2018

Ana Patrícia da Silva Oliveira

A Aula Invertida em História: a perceção dos alunos.

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário orientada pelo Professor Doutor Luís Grosso Correia e coorientada pela Professora Doutora Cláudia Sofia Pinto Ribeiro

Membros do Júri:

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor Luís Grosso Correia
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 17 valores

“A educação é o sistema que deveria desenvolver as nossas habilidades naturais, permitindo-nos progredir na vida.”

Sir Ken Robinson

“Ensinar é aprender duas vezes”

Joseph Joubert

“Quem ensina aprende ao ensinar,
e quem aprende ensina ao aprender”

Paulo Freire

Índice

AGRADECIMENTOS	8
RESUMO	10
ABSTRACT	11
ÍNDICE DE GRÁFICOS	12
ÍNDICE DE QUADROS	12
ÍNDICE DE IMAGENS	13
ÍNDICE DE ANEXOS	13
INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	19
1.1. A Aprendizagem Invertida.....	19
1.2. Vantagens e desvantagens da aula invertida.....	31
1.3. As vantagens de trabalhar em grupo.....	32
1.4. A aprendizagem ativa, a Taxonomia Revista de Bloom e a aula invertida.....	34
CAPÍTULO II – Contexto de Intervenção e de Investigação	39
2.1. A Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida e o seu meio envolvente.....	40
2.2. O público-alvo: caracterização da turma.....	42
2.3. Conteúdos formais das tarefas escolares.....	48
2.4. Do Estado Novo à Revolução dos Cravos de 1975.....	57
2.5. Temas-Chave.....	66
2.6. Formação dos grupos.....	68
CAPÍTULO III – Quadro Metodológico	70
3.1. Organização dos trabalhos/atividades.....	74
3.1.1. Recolha de dados.....	77

3.1.2. Questionário.....	78
3.2. Observação Participante.....	80
3.3. Recolha de dados – Análise documental.....	90
CAPÍTULO IV – Resultados.....	97
4.1. RESULTADOS: Apresentação e análise tarefa-a-tarefa.....	97
CAPÍTULO V: Considerações Finais.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	131

DECLARAÇÃO DE HONRA

Eu, Ana Patrícia da Silva Oliveira, declaro que este relatório de estágio é o resultado da minha investigação pessoal, resultante da Prática de Ensino Supervisionada. O seu conteúdo é original e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas no texto, nas notas e na bibliografia.

A candidata,

Ana Oliveira

Porto, 28 de setembro de 2018

Agradecimentos

Terminada esta jornada não posso deixar de agradecer todo o apoio e ajuda que me foram prestados durante esta longa e, por vezes, difícil caminhada. Estas breves palavras de agradecimento jamais serão suficientes para descrever todo o amparo e apoio que recebi ao longo desta etapa, mas, ainda assim, aqui fica esta pequena nota.

Primeiramente, tenho que agradecer aos *meus pais* e ao *meu irmão*. A eles devo tudo. Se não fosse pelo seu esforço, amor, paciência e carinho nada disto teria sido possível. Obrigada pelo esforço dispensado, sei que por vezes não foi fácil. Obrigada por aturarem tão pacientemente o meu mau-feitio ao longo deste ano. Obrigada pelos valores que me passaram. Obrigada por me ensinarem que a vida nem sempre é fácil, mas que com perseverança e humildade tudo é possível. Sem vocês eu não era nada. Obrigada, mãe. Obrigada, pai. Obrigada, “Lipinho”.

Ao *professor Luís Grosso*, ao meu orientador, muito obrigada por toda a paciência e ajuda durante este longo ano letivo. Se não fosse por ele, nada disto seria possível. Agradeço pela sua disponibilidade e sensibilidade, pois nunca deixou de acreditar em mim, muito pelo contrário, ajudou-me sempre a restabelecer a minha confiança e autoestima para levar a cabo o meu objetivo. Obrigada, professor!

À *professora Cláudia Ribeiro*, minha co-orientadora, obriga pelo carinho demonstrado, pelo afeto e pela ajuda constante. Foi ela que nos mostrou que para ensinar temos que, acima de tudo, amar. Os seus ensinamentos são muito preciosos para mim. Obrigada pela disponibilidade demonstrada não só durante este ano, mas ao longo destes dois anos de mestrado. Obrigada por nos ensinar a voar!

Ao *professor Luís Alberto*, quero agradecer as palavras ternas que sempre me deu. As suas palavras foram sempre muito motivadoras, levando-me a procurar ser melhor. É um exemplo a seguir.

Ao *professor Jorge Vieira*, meu orientador da Escola Secundária Doutor Manuel Gomes Almeida, também tenho de lhe agradecer os ensinamentos que partilhou comigo durante este ano letivo.

Aos *meus queridos alunos*, que me receberam de braços abertos desde o primeiro dia de aulas. Pessoas fantásticas. Alunos carinhosos que me fizeram perceber que o meu

lugar é na escola, na sala de aula, junto deles. Sem eles, isto também não seria possível. Obrigada a todos, sem exceção. Vocês são os maiores.

Às pessoas maravilhosas que conheci neste mestrado (Alexandra, Mariana, Diana, Paula, Juliana, Marta, Duarte, Bruno...) um muito obrigada por estes dois anos inesquecíveis que vão deixar muitas saudades. Sem o vosso apoio e ajuda constantes, seria mais difícil concluir esta etapa da minha vida. Nunca vos esquecerei, amigos.

Ao Pedrinho. Ao meu namorado agradeço pela paciência por aturar o meu mau-humor durante estes meses. Obrigada por estares sempre presente nos momentos mais importantes da minha vida.

À minha *Andreia*. Minha querida! Não existem palavras que te descrevam. És maravilhosa. És a pessoa mais humana que conheço. Obrigada por todo o carinho, por todo o teu apoio, por toda a tua ajuda, não apenas ao longo destes dois anos, mas ao longo destes sete maravilhosos anos. Sem dúvida que caminharás comigo até ao fim.

Quero agradecer profundamente a todos os elementos da Escola Secundária Doutor Manuel Gomes Almeida, em Espinho. Aos professores, aos funcionários, aos assistentes. Obrigada por me receberem tão bem e me fazerem sentir especial desde o meu primeiro dia de aulas até ao último. Nunca vou esquecer o carinho com que me acolheram. Vão ter sempre um lugar reservado no meu coração.

Porém, quero dedicar este relatório ao meu querido *avô Armando*. Vêzinho, sei que se estivesses aqui estarias muito orgulhoso de mim. Desta vitória. Foste tu que, desde pequena, me ensinas-te a gostar de História. E hoje, sou professora de História. Guardei todos os teus conselhos e, apesar da tristeza de não estares aqui para partilhar esta conquista comigo, este relatório é como se fosse teu. Consegui com a tua ajuda. Consegui com o teu apoio antes de me deixares. E depois. Porque sei que era um dos teus sonhos. Obrigado avô por todos os teus ensinamentos. Ensinaste-me a ser uma pessoa melhor. Saudades.

A todos os que cruzaram o meu caminho e tornaram tudo isto possível, muito obrigada, de coração!

Resumo

Este relatório é realizado no âmbito da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada (PES) integrada no Mestrado em Ensino da História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu na Escola Secundária Doutor Manuel Gomes Almeida, em Espinho.

O ensino em Portugal continua a ser marcado pelo modelo tradicional, isto é, pelo uso quase exclusivo do manual escolar adotado pela escola e pela exposição oral do professor. Esta situação acontece porque os professores estão cada vez mais envelhecidos e, por isso, resistem às inovações e ao uso das novas tecnologias nas suas salas de aula. Desta forma, surgiu a curiosidade de introduzir uma nova estratégia na aula de História: a aula invertida. Assim, o presente estudo foi desenvolvido no âmbito do estágio apenas com uma turma de 9.º ano. Os principais objetivos da aula invertida em História era perceber se os alunos achavam a *flipped classroom* motivadora ou não, saber se os alunos gostam desta estratégia como método de trabalho e se ela é, de facto, eficaz para adquirir os conhecimentos históricos necessários.

Este estudo de caso foi baseado em vários instrumentos e metodologias, tais como fichas diagnósticas, fichas formativas, recurso a vídeos, documentos, livros e inquéritos. A partir daqui, foi possível recolher as opiniões dos alunos acerca da estratégia da *Flipped Classroom*, que infelizmente não foi possível aplicar ao longo de todo o ano letivo como gostaria.

Os resultados podem ser considerados satisfatórios, na medida em que é perceptível que os alunos, na generalidade, gostaram de trabalhar de acordo com os princípios da *flipped classroom* e atestam que conseguiram alcançar as competências históricas necessárias.

PALAVRAS-CHAVE: aula invertida; TIC; História; 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário;

Abstract

The following report was developed regarding the "Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada" (PES) as in part of the Master's Degree in "History Teaching" in Middle and High Schools. It took place in Escola Secundária Doutor Manuel Gomes Almeida, Espinho.

The educational system in Portugal still follows a very traditional model (it nearly only uses an adopted textbook and the oral teaching). This occurs because the faculty members are getting older and resistant to innovation and the new technologies in their classrooms. Consequently, it arose a curiosity to introduce a new strategy in History classrooms: an inverted class. Thereby, the following study was developed in the framework of the internship with a sole ninth grade class. The main goals of this inverted class, in History class, were to know whether students found the lesson to be motivating or not. To know if students like this strategy as a working method and if it is effective when it comes to acquiring the necessary historical knowledge.

This case study was based on multiple instruments and methodologies, such as: diagnostic sheets, training sheets, videos, documents, books and surveys. From here, it was possible to gather the students' opinion about the flipped classroom strategy, which, unfortunately, was not possible to apply throughout the school year, as I would like to.

The results can be considered satisfactory taking into account that students, generally speaking, clearly liked to work according to the principles of the flipped classroom and attest that they have achieved the necessary historical knowledge.

Key Words: flipped classroom; ICT; History; 3rd cycle of Basic Education and Secondary Education;

Índice de Gráficos

Gráfico 1. Habilitações Literárias dos pais.....	42
Gráfico 2. Profissão dos pais.....	43
Gráfico 3. Meios de deslocação para a escola.....	43
Gráfico 4. Escolaridade pretendida pelos alunos.....	44
Gráfico 5. Expectativas profissionais dos alunos.....	45
Gráfico 6. Disciplinas preferidas dos alunos.....	46
Gráfico 7. Disciplinas com maior número de negativas.....	46
Gráfico 8. Classificação das fichas sumativas	102

Índice de quadros

Quadro 1. Comparação da gestão do tempo.....	25
Quadro 2. Etapas do projeto de investigação (2018).....	73
Quadro 3. Características dos grupos de trabalho.....	98
Quadro 4. Tabela comparativa: resultados das fichas diagnósticas VS fichas sumativas.....	100
Quadro 5. Inquérito aplicado + resultados.....	104
Quadro 6. Na tua opinião, o que mudarias se repetisses a estratégia da aula invertida?	112
Quadro 7. Tabela categorial da questão aberta.....	113

Índice de Imagens

Figura 1. A aula invertida.....	23
Figura 2. A Taxonomia de Bloom Revista e a aula invertida.....	36
Figura 3. Vista aérea da Escola Secundária Doutor Manuel Gomes Almeida, Espinho.....	41

Índice de Anexos

Anexo 1. Ficha diagnóstica.	132
Anexo 2. Ficha sumativa.	135
Anexo 3. Critérios de Correção + Correção da ficha.	138
Anexo 4. Guia de visualização de vídeos/documentos escritos.	143
Anexo 5. Inquérito aplicado.	144
Anexo 6. Base de dados resultante da análise dos inquéritos.	146
Anexo 7. Apontamentos da observação participante do grupo – Política: 1945-1968.	146
Anexo 8. Apontamentos da observação participante do grupo - Economia: 1945-1976.	147
Anexo 9. Apontamentos da observação participante do grupo – Sociedade: 1945-1976.	147
Anexo 10. Apontamentos da observação participante do grupo – Política: 1968-1974.	148
Anexo 11. Apontamentos da observação participante do grupo – Guerra Colonial: 1961-1974.	149
Anexo 12. Apontamentos da observação participante do grupo – Cultura: 1945-1976.	149

Anexo 13. Apontamentos da observação participante do grupo – Política: 1974-1976.	150
Anexo 14. Apontamentos da observação participante do grupo – Política: 1945-1968.	151
Anexo 15. Apontamentos da observação participante do grupo – Sociedade: 1945-1976.	151
Anexo 16. Apontamentos da observação participante do grupo – Economia: 1945-1968.	152
Anexo 17. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Economia 1945-1968.	152
Anexo 18. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Sociedade 1945-1976.	155
Anexo 19. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Economia 1945-76.	163
Anexo 20. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Política 1968-1974.	166
Anexo 21. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Política 1974-1976.	170
Anexo 22. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Cultura 1945-1976.	174
Anexo 23. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Guerra Colonial 1961-1974.	179
Anexo 24. Documento escrito produzido pelo grupo I.	183
Anexo 25. Documento escrito produzido pelo grupo II.	185
Anexo 26. Documento escrito produzido pelo grupo III.	190
Anexo 27. Documento escrito produzido pelo grupo IV.	193
Anexo 28. Documento escrito produzido pelo grupo V.	196
Anexo 29. Documento escrito produzido pelo grupo VI.	200
Anexo 30. Documento escrito produzido pelo grupo VII.	202

Introdução

“A profissão docente é uma das mais nobres que existe, sendo também uma das mais exigentes a nível científico, psicológico e físico. Regra geral, um médico atende um utente de cada vez, um vendedor atende um cliente de cada vez, mas um professor atende uma turma constituída por 20 a 30 alunos ao mesmo tempo, num esforço por vezes exaustivo para conseguir chegar a todos, mesmo sabendo que nem sempre o conseguirá fazer de forma eficaz (Fernandes, 2017, p. 16) ”.

Surgiu o interesse por aplicar a metodologia da *Flipped Classroom* ou, simplesmente, *aula invertida*, pois a grande maioria dos alunos, atualmente, não conhece este método de ensino-aprendizagem, embora este seja já um conceito que remonta a 2001. Uma outra razão que levou à implementação deste método de ensino-aprendizagem foi o predomínio das aulas tradicionais expositivas. Quis-se tentar algo diferente, mas, ao mesmo tempo, capaz de motivar e entusiasmar os estudantes. É importante, atualmente, na era das novas tecnologias, usá-las a favor dos alunos e ensiná-los como utilizá-las da melhor forma possível. Com responsabilidade, dentro da sala de aula. E essa função também pertence aos professores que são, simultaneamente, educadores.

Muitos pais/educadores e, inclusivamente, os próprios estudantes pensam que não se aprende com o uso das novas tecnologias, considerando-as, até, um meio de distração para o estudo. Quis-se, assim, provar exatamente o contrário. Quis-se mostrar que o uso das TIC e da *internet* no estudo dos alunos pode ser benéfico, uma vez que estas apresentam um número ilimitado de recursos, obrigando todos os estudantes que as utilizam a serem responsáveis e a selecionar a informação, uma vez que é apresentado um leque de opções aos alunos.

A aula invertida é motivadora ou não? A aula invertida é uma boa estratégia para chegar aos conhecimentos históricos? Os alunos gostam deste tipo de inovações na sala de aula? Estas foram algumas das questões que deram corpo e forma a este trabalho. As escolas, através dos seus professores, continuam a manter o modelo tradicional de aprendizagem onde o professor expõe os conteúdos e o aluno adquire sem questionar, aplicando-o depois num teste escrito. Quer por experiência pessoal, quer através de relatos e testemunhos atuais, os professores continuam a não inovar os seus métodos de ensino, acabando, muitas vezes, por perder a atenção dos seus alunos.

Num mundo tão globalizado como aquele em que vivemos, com tantas tecnologias ao nosso dispor, porquê continuar a resistir-lhes? É importante mostrar aos nossos estudantes os diversos recursos durante as aulas, pois isso acaba por facilitar a aprendizagem e, ao mesmo tempo, permite captar a atenção dos alunos para aquilo que é importante: o conhecimento. Para que os estudantes sintam gosto por aquilo que lhes é ensinado e para que entendam a importância do que lhes é transmitido, os professores devem criar situações motivadoras para abordar determinados temas. Desta forma, os professores terão a atenção total dos alunos e os conhecimentos serão mais facilmente assimilados. A História dispõe de muitos temas que facilitam este processo. A *Flipped Classroom* facilita este processo, pois permite ao estudante ter a liberdade de selecionar a informação que considera adequada às suas necessidades.

Os principais objetivos deste trabalho são mostrar se esta metodologia didática é benéfica para os alunos e se estes conseguem atingir uma amplitude de conhecimentos necessários e exigidos pelo próprio programa curricular do 9.º ano. Ao mesmo tempo, procura-se identificar os problemas e fragilidades desta estratégia e revelá-los de acordo com as opiniões dos alunos e de alguns autores que já trabalharam sobre este assunto.

Este relatório pretende, acima de tudo, responder às questões iniciais levantadas pela professora-investigadora, responsável pela realização deste estudo, e são elas:

1. A aula invertida é motivadora ou não?
2. A aula invertida é uma boa estratégia para compreender os conhecimentos históricos?
3. Qual a satisfação dos alunos face a este tipo de estratégia?

E foram, precisamente, estas questões que deram corpo e forma a este trabalho. Foi possível, a partir daqui, realizar todas as pesquisas necessárias para construir o presente estudo.

Elaborou-se o presente relatório a partir da experiência obtida no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (vulgo, estágio) realizada na Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, em Espinho. Neste caso em concreto, foi apenas utilizada uma turma de 9.º ano para implementar a *Flipped Classroom* e, por isso, todos os dados apresentados são fruto das atividades desenvolvidas com a mesma.

De forma a dar uma ordem lógica e coerente a este relatório, optou-se por dividi-lo em cinco capítulos. No *primeiro capítulo* é apresentado o enquadramento teórico. É explicado o conceito de “*Flipped Classroom*”, segundo as perspetivas de diferentes autores. Autores estão que são maioritariamente estrangeiros, uma vez que, em Portugal, há poucos autores, ainda, que se debruçam sobre este tema. Ainda neste capítulo, para uma melhor compreensão do estudo realizado, expõe-se a relação entre a *aula invertida* e a Taxonomia de Bloom; apresentam-se as vantagens e as desvantagens da metodologia da *Flipped Classroom*, bem como as vantagens de trabalhar em grupo para os estudantes.

No *segundo capítulo* deste relatório, é apresentado sucintamente o contexto de intervenção e de investigação. Aqui é feita uma breve descrição da Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida e do meio envolvente. Seguidamente, é realizada a caracterização da turma de 9.º ano que participou no presente estudo. Após o enquadramento curricular, para que haja uma melhor compreensão do tema trabalhado pelos alunos, é feito um enquadramento dos temas abordados: “*Do Estado Novo à Revolução dos Cravos de 1975*”, mencionando, naturalmente, os temas-chave trabalhados e o modo como foram formados os grupos de trabalho para implementar a metodologia da *aula invertida*.

No *terceiro capítulo*, fundamentam-se as opções metodológicas adotadas, segundo o paradigma qualitativo, bem como os respetivos instrumentos e procedimentos de recolha e tratamento de dados. Aqui, será explicado como foram organizados os trabalhos/atividades. Fundamenta-se o motivo de utilizar o questionário e a observação participante como forma de recolha de dados, bem como se procede a uma análise dos documentos produzidos pelos alunos.

No *quarto capítulo*, descrevem-se e discutem-se, detalhadamente, os resultados obtidos, após uma leitura e análise cuidadosa dos dados recolhidos através dos meios metodológicos, apresentados no capítulo três deste relatório. Referimo-nos mais especificamente ao inquérito por questionário aplicado à turma envolvida neste estudo, que foi analisado exaustivamente. Aqui procurou-se, essencialmente, recolher a opinião dos alunos sobre o método didático implementado, pois considera-se fundamental o testemunho dos alunos como parte essencial do sistema educativo. Serão, ainda, apresentadas as opiniões dos alunos sobre a metodologia da *Flipped Classroom*.

No *quinto e último capítulo*, pretende-se, acima de tudo, tirar algumas conclusões a partir dos resultados apresentados no capítulo 4 e procura-se responder às questões iniciais deste trabalho investigativo. Além disto, no final, serão referidas as limitações deste relatório, bem como algumas recomendações para futuras investigações.

Todo este trabalho desenvolvido em contexto do relatório de estágio e do próprio estágio procurou identificar as críticas positivas e negativas que os alunos apontam em relação às novas tecnologias e aos “novos” métodos de ensino utilizados nas salas de aula. Procurou-se, sempre, fomentar o diálogo, o debate, a partilha e a busca de soluções, para que os alunos que participaram neste estudo pudessem ser sensibilizados para a complexidade destas novas experiências, sendo que o objetivo era recolher dados para conseguir responder às questões-orientadoras que permitiram a realização deste estudo.

Procurou-se, sobretudo, mostrar que *“os professores são mais do que transmissores de conhecimento, são agentes sociais de mudança e não devem descuidar a sua tarefa ou permitir que seja banalizada pela sociedade, pela classe docente e, acima de tudo, banalizada aos olhos dos alunos”* (Fernandes, 2017, p. 19). O docente que muda, é aquele que ajuda!

CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico

Neste capítulo será feita uma breve explicação do conceito de “*aula invertida*” posta em prática no estágio realizado na Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, em Espinho.

Serão ainda apresentadas as várias perspetivas em torno deste conceito, que servirá de base a todo o trabalho.

1.1. A Aprendizagem Invertida (ou *Flipped Classroom*)

O conceito de *Flipped Classroom* ou, simplesmente, *aula invertida* já existe desde o início do milénio, no entanto, só nos últimos anos é que se difundiu entre as comunidades educativas devido à evolução e massificação das tecnologias TIC. As novas tecnologias de informação e comunicação contribuíram para a divulgação do conceito de *Flipped Classroom* e possibilitaram que este fosse aplicável nas mais variadas áreas do saber, com diferentes grupos etários e utilizado nos quatro cantos do mundo.

A História é, normalmente, desprezada e marginalizada comparativamente a disciplinas como o Português ou a Matemática. Como diz Cláudia Rolo (2015, p. 22), a História é “diminuída a uma narrativa de nomes e datas que devem ser memorizados, a um conjunto de curiosidades apenas valorizados nos concursos de cultura geral”. A *Flipped Classroom* é uma metodologia de ensino que está a disseminar-se na comunidade escolar, embora não seja um método de ensino novo. Esta metodologia tenta romper com o modelo tradicional e propõe um contacto mais formal e direto com os recursos como, por exemplo, o uso de videoaulas – criadas ou não pelo professor, vídeos *online* do Youtube, livros, entre outros. A aula invertida procura contrariar o ensino predominantemente expositivo e centrado no docente (Gonçalves, 2004, p. 28).

Segundo Félix e Roldão (1996, p. 14), o ensino da História responde efetivamente a necessidades formativas do aluno, uma vez que lhes permite compreender o mundo em que vive, permite a construção da sua identidade pessoal, possibilita o entendimento do processo de mudança e continuidade dos problemas humanos e o desenvolvimento do seu espírito crítico, capacitando-o para avaliar as diversas situações. É importante que os alunos compreendam o papel da História na promoção da interculturalidade e na relação com os outros.

É necessário criar o gosto pela História e este é o maior desafio que se apresenta aos docentes atualmente.

Hoje em dia, o modelo tradicional vigora em grande parte das escolas portuguesas. Dos alunos é esperado que se sentem a ouvir com atenção o professor/a a “debitar” conhecimento e, mais tarde, que apliquem esse mesmo conhecimento num teste formativo ou numa outra forma de avaliação proposta pelo professor. Contudo, como diz Bergmann e Sams (2012, p. 26), nem todos os alunos entram na sala de aula dispostos a aprender e a ouvir o professor por diversas razões. Uma delas é que alguns não têm interesse na disciplina ou, simplesmente, desacreditam no atual modelo educativo.

No modelo tradicional, atualmente em vigor, o que acontece é que o professor entra na sala de aula, os alunos sentam-se, escrevem o sumário – no início ou no final da aula – o professor expõe os conhecimentos que considera necessários e claro, que estão de acordo com as metas curriculares, por vezes, regista algum esquema no quadro para facilitar a interiorização da matéria aos alunos e, no final da aula, manda os trabalhos para casa. Estes trabalhos de casa não têm o apoio do professor e é aqui que os alunos revelam as suas maiores fraquezas e/ou fragilidades (Rolo, 2015, p. 22). O que acontece é que “o aluno poderá ter oportunidade para colocar questões na aula seguintes, mas na maioria das vezes, o professor ambiciona avançar na matéria, reservando pouco tempo para o esclarecimento de dúvidas, devido às imposições das metas curriculares” cada vez mais exigentes (Bogan & Ogles, 2014, p. 70) (Rolo, 2015, p. 25). No modelo tradicional, a obrigação do professor é ensinar conteúdos e desenvolver competências. A figura do docente é o centro das atenções no modelo tradicional (Gaughan, 2014, p. 223).

Mas quando pensamos em aprendizagem invertida, pensamos em quê exatamente? No início é difícil tirarmos conclusões. Este conceito surge no ano de 2000. É apresentado pela primeira vez por J. Wesley Baker na *11.ª Internacional Conference on College Teaching and Learning*. Este conceito é revolucionário na medida em que faz uso das ferramentas de gestão das aprendizagens baseadas na web (Rolo, 2015, p. 23). Todavia, esta metodologia não atraiu desde logo muitos seguidores. Foi, aliás, alvo de muitas críticas.

Em 2006, dois professores de Química, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, juntam-se e são eles que vão divulgar esta técnica conhecida como *Flipped Classroom* ou, apenas, aula invertida. Estes docentes repararam, desde o início, que os seus estudantes se ausentavam das atividades escolares devido à participação em atividades extracurriculares e, por isso, decidiram adotar o uso de um *software* que lhes permitia

gravar as apresentações *PowerPoint* e adicionar-lhes voz e anotações, convertendo-os em vídeos que, mais tarde, seriam colocados online. Rapidamente, descobriram que isto minimizava o efeito da falta de assiduidade dos seus alunos e resolveram colocar isto em prática. Sem se aperceberem, alcançaram um grande sucesso e os seus vídeos começaram a ser utilizados em todo o mundo. Desta forma, criam em 2012, uma organização sem fins lucrativos, a Flipped Learning Network¹.

Qual a vantagem da utilização dos vídeos como método de aprendizagem? Os alunos que faltam às aulas podem ver os vídeos em casa; os alunos que assistem às aulas podem revê-los novamente; e outros alunos poderão, ainda, recorrer a eles para estudar para os testes. Desta forma, os professores despendem menos tempo letivo a explicar a matéria novamente aos alunos que faltam às aulas.

Contudo, não são apenas estes dois exemplos que se destacam no uso da *Flipped Classroom*. Salman Khan, em 2004, tenta ajudar a sua prima que se encontrava do outro lado do país, a estudar matemática. Inicialmente, S. Khan ajudava a sua prima Nadia por telefone. Mais tarde, passaram a usar o *Yahoo Messenger* para escrever equações através do programa de desenho: paint. Mais tarde, começam as explicações através de vídeos. Por fim, a prima acaba por lhe dizer que prefere as explicações através de vídeos (Thompson, 2014, p. 112). Quando Khan se apercebe da importância destes vídeos começa a arquivá-los e funda a *Khan Academy*². Assim, possibilita a disseminação dos mesmos e ajuda outras pessoas na situação da sua prima.

Mas afinal, a pergunta que se impõe é: o que é a *Flipped Classroom* (ou simplesmente aula invertida)? Segundo Bergmann & Sams (2012, p. 16), *Flipped Classroom* é o contrário daquilo que tradicionalmente é realizado em aula – a exposição oral de conteúdos – é, agora, concretizado em casa com a observação de vídeos *online*; e o que tradicionalmente se entende como tarefas de trabalho de casa (os chamados TPC's) são agora realizados em espaço de sala de aula, individualmente ou em grupo. Como ressalta Teixeira (2013, p. 10), é preciso distinguir o modelo *Flipped Classroom* e *Blended Learning* ou *b-learning*. Blended Learning refere-se ao modelo de ensino-aprendizagem que combina o método de ensino-aprendizagem presencial com o modelo de ensino à distância, não implicando obrigatoriamente o uso de ferramentas digitais (Bergmann & Sams, 2012, p. 23).

¹ <https://flippedlearning.org/>

² <https://pt-pt.khanacademy.org/>

Para Brown (2016, p. 4), *Flipped Classroom* é “a model of delivering instruction that shifts lectures from a class time activity to an at home activity and shifts “homework” from an at home activity to an in-class, critical thinking set of activities”.

Becki Brown (2016) distingue ainda *Flipped Learning* e *Traditional Teaching*. Entende-se, segundo a autora, *Flipped Learning* por “pedagogical approach in which direct instruction moves from the group learning space to the individual learning space, and the resulting group space is transformed into a dynamic interactive learning environment where the educator guides students as they apply concepts and engage creatively in the subject matter” (Yarbro & McKnight, 2014, p. 5). Enquanto *Traditional Teaching* é “the practice of a teacher led, in-class lecture as the primary learning activity in the classroom and comprehension activities assigned as homework” (Brown, 2016, p. 7).

Hamdan, McKnight & Arfstrom (2014, p. 23), utilizam o acrónimo “FLIP” para dar uma visão geral do que é a Flipped Classroom:

F = Flexible Environment

L = Learning Culture Shift

I = Intentional Content

P = Professional Educators

Um ambiente de aprendizagem flexível significa a adaptabilidade aos estilos de aprendizagem, bem como às acomodações dos professores na sala de aula. A sala de aula é manipulada para melhor se adequar às atividades de aprendizagem que poderão ocorrer durante a aula. Os alunos podem ter a flexibilidade de escolher a ordem e a importância das suas atividades de aprendizagem.

A mudança na cultura de aprendizagem refere-se ao papel do professor. O docente, na sala de aula invertida, é visto apenas como uma guia. O professor cria exercícios que, mais tarde, permitem aos alunos construir o conhecimento de forma crítica. Muda, essencialmente, a fonte através da qual os alunos recebem a informação.

O conteúdo intencional aplica-se diretamente aos professores, compreendendo, avaliando e concentrando-se no conteúdo principal de aprendizagem que necessita de ser fornecido e disponibilizado aos alunos. Uma vez que é identificado o material essencial, os docentes decidem quais os materiais que podem (e devem) ser entregues aos alunos.

Estes materiais podem ser vídeos gravados pelos próprios professores, vídeos do Youtube ou ainda outros materiais para, mais tarde, os alunos realizarem as atividades propostas pelos docentes para as aulas de trabalho em grupo ou individualmente.

Estes são os quatro pilares da aula invertida. Contudo, não há uma única maneira de inverter a sala de aula.

A ideia de uma sala de aula invertida é uma mentalidade, uma metodologia (Bergman & Sams, 2012, p. 36). Todavia, para uma aula invertida ter sucesso, é indispensável o acesso a computadores e à internet fora da sala de aula (Reddy & Shannon, 2013, p. 48), como ilustra a figura 1.

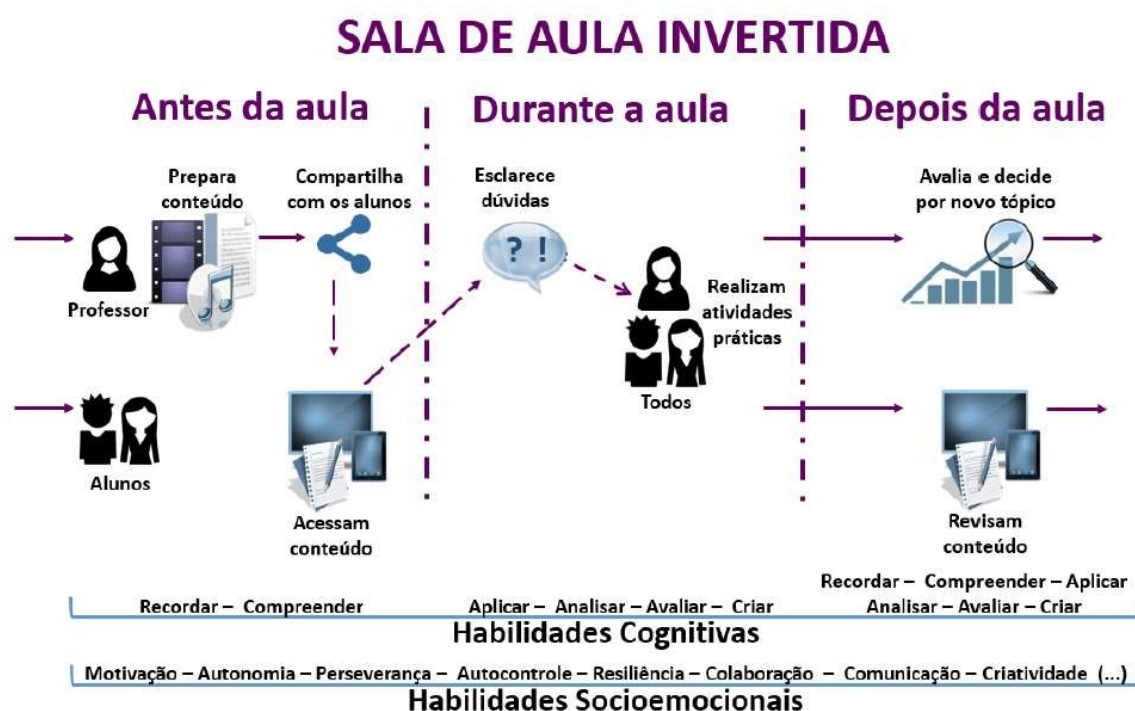


Figura 1. A aula invertida (FONTE: <https://ensinovirtualdequimica.blogspot.com/2017/09/sala-de-aula-invertida-flipped-classroom.html>)

Para conseguir “inverter” a sala de aula, o professor facilita os materiais (vídeos, textos, imagens, entre outros), os vídeos devem ter uma duração de cinco a dez minutos e, através deles, os alunos deverão ser capazes de retirar as ideias e conceitos fundamentais de cada unidade didática. Os vídeos ou materiais fornecidos aos alunos podem ser produzidos pelo próprio docente ou outros que estejam disponíveis na internet (por exemplo no Youtube ou na fundação Khan que contém mais de 3800 vídeos que abarcam conteúdos curriculares como matemática, química ou história).

Como diz Rolo (2015, p. 27), a vídeo-aula é a ferramenta mais conhecida da flipped classroom, no entanto, o professor poderá inverter a sua sala de aula recorrendo ao manual da disciplina, apontamentos ou ainda através de registos áudios (Galvez & García, 2015, p. 34). Neste método de ensino, dos estudantes espera-se que durante a aula continuem o processo de aprendizagem iniciado em casa, demonstrando o domínio dos objetivos pelo que devem trabalhar tão arduamente como o docente (Bergmann & Sams, 2012, p. 43).

Neste “novo” método de ensino-aprendizagem, o papel do professor muda e ele passa a ser visto como um simplificador da aprendizagem, uma vez que a sala de aula se torna um espaço reservado para a prática de exercícios, elaboração de projetos e resolução de dúvidas. Ou seja, há um melhor aproveitamento do tempo. Esta abordagem faz com que os estudantes assumam uma postura mais ativa, posicionando-se como os protagonistas de sua própria evolução.

No contexto da sala de aula invertida, o professor atua mais como um guia do que como um repositório de conhecimentos. A aula expositiva não desaparece por completo, ela permanece na forma dos materiais que foram mencionados anteriormente. A teoria é viabilizada por recursos tecnológicos. O objetivo? Garantir que o aluno não só memorize conceitos, mas saiba também como aplicá-los e reproduzi-los em situações novas. Há, aqui, uma construção de conhecimento ao invés de uma transferência, sendo o professor um agente dessa construção. É ele que auxilia o aluno, apontando o caminho e se certificando de que cada um tem acesso aos materiais e estímulos adequados para que possam exercer e executar esse conhecimento. O professor leva, sobretudo, o aluno a problematizar o que foi aprendido nos vídeos disponibilizados (Plunkett, 2014, p. 76).

Neste modelo de ensino, a gestão do tempo é reestruturada. No modelo tradicional de ensino, os alunos apresentam nas aulas as dúvidas que lhes foram surgindo durante a realização dos exercícios que foram mandados como trabalho de casa. Desta forma, os professores investem os primeiros 25 minutos da aula na correção dos mesmos. O restante tempo da aula será para avançar com a matéria. No modelo da *Flipped Classroom* os alunos apresentam as suas questões sobre o conteúdo veiculado no vídeo ou nos outros recursos fornecidos no início da aula antes de serem aplicados os conteúdos. O restante tempo da aula é dedicado a atividades práticas como, por exemplo, a resolução de exercícios, trabalhos de grupo, entre outros (Teixeira, 2013, p. 11; cf. Tabela 1).

Aula Tradicional		Flipped Classroom	
Atividade	Tempo	Atividade	Tempo
Atividade de motivação	5'	Atividade de motivação	5'
Revisão/Correção do TPC	20'	Discussão sobre o vídeo	10'
Exposição Oral de novo conteúdo (<i>lecture</i>)	30' - 40'	Atividades práticas orientadas e/ou independentes	75'
Atividades práticas orientadas e/ou independentes	20' – 35'		

Quadro 1. Comparação da gestão de tempo (Bergman e Sams, 2012, p. 15)

Após a análise da tabela acima mencionada, é facilmente perceptível que a aula invertida permite ao docente poupar tempo e trabalhar mais próximo dos alunos, tirando-lhes as dúvidas que eventualmente possam surgir quando estes estiverem a trabalhar em casa, num ambiente mais flexível e tranquilo.

O facto de os conteúdos serem trabalhados em casa, possibilita poupar tempo na sua explicação. Assim, o docente tem mais tempo para esclarecer as dúvidas, logo, os alunos terão mais tempo para construir e consolidar as aprendizagens (Teixeira, 2013, p. 13). Desta forma, o docente deverá investir na apresentação de atividades com qualidade que estimulem a aprendizagem e que motivem os estudantes.

Este método de ensino-aprendizagem é claramente centrado no aluno e não no professor. Os alunos ficam responsáveis pela visualização dos vídeos e pela apresentação das suas dúvidas na aula seguinte, enquanto ao docente cabe a função de apresentar esclarecimentos e comentários que indiquem o “caminho” certo aos discentes. Assim, a exposição oral é substituída por outra ferramenta e por várias aplicações digitais (Teixeira, 2013, p. 18). Ao contrário do que muitas pessoas poderão pensar, a parte mais vital do processo não é o visionamento dos vídeos, mas antes a planificação do tempo da

aula e a sua estruturação com as atividades que permitem a construção dos saberes (Bergmann & Sams, 2012, p. 65).

O papel do professor na *aula tradicional* e na *Flipped Classroom*

Na sala de aula tradicional, o professor atua como principal fonte de informação para os alunos. O professor é responsável por fornecer material didático para uma sala de aula cheia de alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem. O docente dá uma atividade de aprendizagem em sala de aula durante o tempo de aula distribuído, respondendo a perguntas e dando exemplos para que os alunos desenvolvam uma compreensão do assunto tratado durante a mesma. Se aplicável à lição, os alunos recebem tarefas de casa sobre o tópico apresentado, "que muitos alunos realizam num inferno particular de frustração e confusão" (Goodwin & Miller, 2013, p. 78). Quando completados, os alunos entregam os trabalhos de casa e seguem para a lição do dia seguinte, para a aula do dia seguinte. A menos que seja intencionalmente planejado, é dado um feedback e é feita a correção dos trabalhos de casa para acabar com as dúvidas que surgiram durante a realização dos mesmos (Brown, 2016, p. 11).

Na flipped classroom, o professor prepara uma vídeo-aula que é gravada por ele ou é obtida de outra fonte profissional. O tempo que o professor gasta criando ou adquirindo esse conteúdo institucional é "a etapa mais visível, mas menos crítica, no processo de planejamento" (Hirisch, 2014, p. 2). Os vídeos disponibilizados pelos professores não podem ter mais de 10-20 minutos e serão visualizados pelos alunos em casa. Muitos professores optam por carregar todo o conteúdo da sala de aula numa *pen* ou numa plataforma *online* acessível a todos os estudantes. Desde que os alunos tenham acesso à Internet, eles terão acesso ao conteúdo de aprendizagem disponibilizado pelo professor.

Antes de implementar este modelo, o professor ensina os alunos a assistir aos vídeos, incentivando-os a pausar e a reproduzir o vídeo conforme necessário, fazer anotações e registrar as perguntas que lhes surgirem durante a visualização do mesmo. Às vezes, para garantir que os alunos participam nesta experiência da *Flipped Classroom*, os docentes exigem a realização de uma tarefa precisa, porém, abrangente. Exige que esta seja concluída antes de comparecer às aulas no dia seguinte. Essas tarefas podem envolver

“online quizzes, woksheets, writing assignments or another chosen activity that is worth points in the student’s overall course grade” (Brame, 2012, p. 54).

Quando os alunos voltam às aulas no dia seguinte, o professor pergunta por possíveis dúvidas, equívocos ou outras questões que os alunos levantam das suas anotações acerca dos vídeos e, em seguida, apresenta à turma as atividades de aprendizagem que ele/a criou para aquele dia. Tudo pronto, os alunos recebem as instruções necessárias e começam a trabalhar nas tarefas atribuídas pelo professor: individualmente ou em grupos (Brown, 2016, p. 11). Como o "trabalho de casa" foi transferido para o ambiente de sala de aula, Goodwin e Miller (2013, p. 79) afirmaram que "o aumento das interações aluno-professor dá aos professores mais oportunidades de fornecer feedback aos alunos".

Como o professor fornece feedback e orienta os alunos através das atividades de pensamento crítico, o docente está mais disponível para ajudar os alunos que “lutaram” com o conceito em casa. Na metodologia da aula invertida, o papel do professor "torna-se ainda mais importante - apenas menos visível" (Hirisch, 2014, p. 2).

Os professores que adotam este modelo de aprendizagem usam ainda atividades designadas para facilitar os alunos no desenvolvimento da aprendizagem, desafiando-os a criar novos significados e a pensar num nível mais alto.

O professor que adota esta metodologia da aula invertida está a fortalecer a sua relação com os discentes. Planque (1990, p. 22) afirma que:

- I.** a utilização dos meios audiovisuais desperta a curiosidade e suscita o interesse dos alunos;
- II.** permite conduzir para a aula aquilo que é impossível observar diretamente (função de documentário);
- III.** clarifica e organiza noções e conceitos (função didática);

Podemos, então, concluir que a aula invertida é vantajosa, na medida em que permite que os alunos desenvolvam o seu espírito crítico e o seu nível de pensamento.

Maneiras de inverter a Sala de Aula

Tal como já fora referido previamente, não há um modelo único possível para inverter uma sala de aula. Existem modelos mais ineficazes do que outros. Há modelos ineficazes de salas de aula invertidas que não permitem que a pedagogia seja utilizada ao máximo. Contudo, existe, mais do que um modelo efetivo que possui as componentes necessárias para esta ser bem-sucedida.

Existem, pelo menos, quatro modelos que se assemelham ao conceito primitivo abordado ao longo deste trabalho e são eles:

- I. Traditional Flip;
- II. In-class Flip;
- III. Mastery Flip;
- IV. The ineffective way to Flip.

I. Tradicional Flip

Os alunos têm como tarefas analisar os vídeos em casa. O objetivo deste trabalho de casa é apresentar ou visualizar as informações que os alunos precisarão no dia seguinte. Os alunos assistem aos vídeos e concluem qualquer trabalho correspondente. No dia seguinte, o professor revê todas as perguntas que os alunos possam ter e introduz a atividade planeada para a aula. Os alunos completam durante a aula o trabalho que teria sido tradicionalmente designado como “TPC”. Em todos os modelos de aula invertida, o professor está disponível para facilitar a discussão, orientar o estudante e ajudar os alunos a resolver problemas enquanto trabalham com um conceito. Os alunos são responsáveis por completar as atividades de aprendizagem até uma determinada data limite imposta pelo professor (Brown, 2016, p. 12).

Os alunos também são responsáveis por se apropriar da sua própria aprendizagem e visualizar, em casa, todos os exercícios fornecidos pelo professor.

O modelo de *aula invertida* é eficaz porque oferece aos alunos a oportunidade de interagir e aprender com os outros colegas. O Traditional Flip é o modelo mais reconhecido e mais comumente utilizado para “inverter” a sala de aula (Johnson et al., 2015, p. 31).

II. *In-class Flip*

Este modelo compreende muitas das características do modelo tradicional (I). Neste cenário, há uma pequena diferença: os estudantes têm que realizar os exercícios de aprendizagem em casa, para além da visualização dos vídeos.

Na *In-class flip*, todas as atividades de aprendizagem, incluindo a atividade introdutória, são feitas dentro da sala de aula. A sala de aula é montada de forma a que os grupos de alunos possam trabalhar de forma independente, colaborativa ou uma combinação dos dois, para completar as atividades de pensamento crítico baseadas em projetos.

Gonzalez (2014, p. 17) enfatizou a importância de ter algumas situações infinitas onde a atividade nunca está realmente "acabada", mas tem muitas possibilidades e variações que podem ser úteis para os alunos que completam uma atividade cedo. Eles podem usar esse tempo como reforço enquanto esperam que os restantes colegas do seu grupo concluam a tarefa original.

A diferença entre a *In-class flip* e a *Flipped Classroom* tradicional reside no papel do professor durante todo o processo.

O professor é livre para se deslocar entre os alunos para orientar a aprendizagem, ajudar a esclarecer quaisquer equívocos, "mas nunca ter que entregar a lição em si" (Gonzalez, 2014, p. 21). Os alunos que precisarem de ver o vídeo novamente podem fazê-lo e podem ainda beneficiar de tempo extra, devido à flexibilidade necessária de uma aula invertida. O modelo *In-class Flip* apoia a pesquisa atual de que os trabalhos de casa em idade elementar têm um impacto negativo na aprendizagem e na atitude dos alunos em relação à escola. Como refere Shumaker (2016, p. 65) "se examinarmos as pesquisas atuais, fica claro que os trabalhos de casa têm impacto, mas nem sempre é bom". Os trabalhos de casa dados aos jovens fazem aumentar as atitudes negativas em relação à escola. Ora, isto é uma má notícia, sobretudo, para os mais jovens – nomeadamente para os alunos do ensino primário – que enfrentam ainda mais doze anos de escola e, consequentemente, de trabalhos de casa (Shumaker (2016, p. 67).

Dentro do modelo *In-class flip*, o professor tem a capacidade de autocontenção de todas as atividades de aprendizagem, mantendo todo o trabalho essencial e necessário dentro dos limites do dia escolar.

III. *Mastery Flip*

Este modelo foi identificado por Bergmann e Sams, em 2012. O modelo *Mastery Flip* tem três componentes principais.

"Os alunos trabalham em pequenos grupos ou individualmente num ritmo adequado a cada um deles. O professor avalia o aluno de forma formativa e de forma prática. Os alunos demonstram o domínio dos objetivos em avaliações sumativas. Para os alunos que não dominam um determinado objetivo, a correção é fornecida" (p. 107).

No início de uma *Mastery Flip*, os alunos recebem uma lista de objetivos de aprendizagem e as atividades, vídeos e avaliações que acompanham esses objetivos. Ao longo das aulas, os alunos ficam livres para concluir as atividades no seu próprio ritmo. À medida que as atividades são concluídas, os alunos demonstram o conhecimento adquirido nas avaliações sumativas. Se o seu desempenho nessas avaliações for de encontro aos critérios estabelecidos, eles estarão livres para passar para o próximo conjunto de objetivos de aprendizagem. Se não estiverem aptos para avançarem, os estudantes completam a aprendizagem adicional até que dominem o conceito.

Como acontece com qualquer modelo de sala de aula, o modelo de domínio de uma sala de aula invertida tem os seus desafios. Deb Wolf, professora em Dakota do Sul, uma vez comentou:

"para os alunos que não foram desafiados em sala de aula, esta foi uma oportunidade para eles simplesmente voarem... Para outros, foi uma oportunidade de levar o tempo que eles precisaram para se mover mais devagar E para alguns, o ritmo próprio não se alterou" (Ash, 2012, p. 7).

Para superar esta barreira, ela permitiu que os alunos trabalhassem no seu próprio ritmo através do material fornecido, mas definiu prazos para certas atividades e tarefas de aprendizagem aplicadas.

IV. *The ineffective way to flip*

Embora existam vários formatos "corretos" para inverter uma sala de aula, o procedimento inadequado e a implementação de uma aprendizagem invertida na sala de aula pode resultar num enorme fracasso (Brown, 2016, p. 15).

De acordo com Siegle (2014), "inverter a sala de aula é um modelo fácil para errar. A escolha é um componente essencial de uma aula invertida. O foco está nas necessidades

dos alunos" (p. 55). Se as aulas são gravadas, atribuídas como "trabalhos de casa", mas as atividades de aprendizagem não são alteradas para atender às necessidades dos alunos, uma aula invertida não pode ser implementada de forma eficaz. Os professores precisam de ser flexíveis na maneira de atender às necessidades de seus alunos. Para muitos professores, isso significa avaliar e mudar o que tradicionalmente designariam como atividades de aprendizagem. Uma sala de aula invertida eficaz requer preparação atempada e cuidadosa dos conteúdos de aprendizagem, bem como as atividades que serão realizadas pelos alunos terão de ser também refletidas e consideradas.

1.2. Vantagens e desvantagens da aula invertida

Quando surgiu, a metodologia da aula invertida, não foi imediatamente aceite pela comunidade escolar, passando pela crítica.

É Plunkett (2014, p. 41-59) quem vai sintetizar as vantagens e as desvantagens que esta metodologia apresenta. Este autor defende que à medida que este método é aplicado por mais professores, nas diversas áreas, mais vantagens e desvantagens serão descobertas e, desta forma, a aula invertida poderá continuar a aperfeiçoar-se.

Vantagens:

- I.** A aula invertida possibilita o contacto mais direto com os conteúdos. O aluno poderá visualizar os materiais, no seu tempo livre, quando está mais relaxado, logo mais recetivo aos materiais (que poderia ignorar no modelo tradicional);
- II.** Neste cenário, o aluno tem a oportunidade de pausar o vídeo, voltar a reproduzi-lo a fim de aprender adequadamente as novas informações, pode ainda, adiantá-lo ou ignorar partes que abordam os assuntos que o aluno já domina;
- III.** Este método permite ao aluno poupar tempo;
- IV.** Os alunos recebem mais atenção na aula invertida, pois o professor interagirá obrigatoriamente com cada um;
- V.** No caso de algum aluno revelar dificuldades no domínio do tema, o professor irá apoiá-lo;
- VI.** Os alunos que demonstrem conhecimentos sólidos num determinado assunto ajudarão os restantes colegas a dominá-lo através do trabalho colaborativo;

- VII. Os alunos mais avançados usufruem de uma maior liberdade para desenvolverem um estudo mais autónomo;
- VIII. O aluno não progredirá para o tópico seguinte se não tiver compreendido os componentes-chave;
- IX. Os alunos podem ser agrupados de acordo com a sua aptidão, nas várias disciplinas, em vez da idade. Assim, desenvolverão o seu desempenho;
- X. Os materiais, que contêm os conceitos-chave necessários para assegurar o domínio de cada assunto, estarão disponíveis para os alunos que faltam às aulas;
- XI. Os próprios pais estarão mais presentes no processo de aprendizagem dos seus filhos ao acederem à instrução dos seus filhos 24 horas, permitindo que alunos e pais controlem a gestão do tempo fora da sala de aula.

Desvantagens:

- I. Alguns alunos, quando autorizados a definir o seu próprio ritmo, irão optar por um mais lento;
- II. Uma minoria dos estudantes, não visualiza os materiais fornecidos pelo professor. No entanto, a aula invertida atenua este problema, pois os alunos são mais facilmente encaminhados para o contacto com os materiais da aula;
- III. Alguns colegas podem recusar ser tutelados pelos seus pares. Neste método, serão revelados os níveis reais de desempenho dos alunos;
- IV. Se os estudantes não demonstrarem a fluência necessária num determinado tópico, então não serão capazes de contactar com os conteúdos mais complexos;
- V. O facto de haver alunos de várias idades na mesma turma pode gerar medo nos alunos e, eventualmente, nos seus pais e professores;
- VI. A falta a uma aula da *Flipped Classroom* irá colocar o aluno em desvantagem perante os restantes colegas, algo que não seria tão grave numa aula de estilo tradicional;
- VII. Na fase de habituação, os pais são pilares fundamentais ao lembrar os alunos que devem preparar-se, visualizando as videoaulas. Sem este apoio, os alunos mais desmotivados irão sentir-se desorientados.

1.3. Vantagens de trabalhar em grupo

Como refere Rolo (2015, p. 36), “o trabalho colaborativo e o esclarecimento entre pares são componentes indispensáveis da Flipped Classroom”. Segundo Pato (1997, p. 9), o trabalho em grupo possibilita “numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de ação, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências”.

Trabalhar em grupo “pressupõe a mobilização da potencialidade dos conhecimentos, da experiência e da intervenção de cada um dos alunos, atendendo que ao ouvir-se mutuamente exige a instituição de uma linguagem comum, aceite, recebida e compreendida” (Vanoye, 1979) (Rolo, 2015, p. 37).

O trabalho de grupo fortalece as relações entre os colegas, forma os participantes na concordância com discussão, projeto e planificação das atividades, ajuda a desenvolver o espírito crítico dos alunos e promove a cooperação e a repartição de tarefas, visando uma maior eficácia, o que é fundamental na educação dos estudantes.

Durante este processo, o professor é responsável por explicar, informar e colocar problemas, estimular a discussão e reconhecer as características dos diferentes grupos de trabalho. O docente é, desta forma, simultaneamente participante e observador e é da sua competência “criar uma atmosfera favorável às novas percepções do grupo. Os métodos e as técnicas introduzidas pelo professor para encorajar os alunos à participação no trabalho da classe aumentarão a receptividade do aluno às ideias e às atitudes novas” (Luft, 1976, p. 66) (Rolo, 2015, p. 37).

O trabalho em pares é “a aquisição do conhecimento e a habilidade de auxílio ativo e apoio entre companheiros (Bishop & Verleger, 2013, s/p). Not (1991, p. 137) Lobrot (1966, p. 76) propõe o ensino mútuo no trabalho de grupo em que “o poder magistral é abolido, mesmo no que respeita à aquisição de conhecimentos”. De acordo com esta perspetiva, a dialética normalmente instituída entre professor-aluno é substituída pela dialética entre os colegas do grupo de trabalho, ocorrendo “processos de ensino mútuo, esforçando-se cada um por atuar sobre os outros para os transformar, inclusive no plano cognitivo”. Fosnot (1999, p. 298) salienta que “o trabalho de grupo facilita a aprendizagem porque a interação de ideias constitui uma oportunidade de reflexão (...) e a experiência de partilhar ideias e conhecimentos permite ao aluno ver que existem muitas maneiras de ver um problema”. Esta é uma das vantagens indiscutíveis de trabalhar em

grupo. Como menciona Cousinet (1961) “cada um explica ao outro o que está em vias de acontecer, acabando por compreender tanto através da explicação que dá como através das que recebe” (Cousinet, 1961, referido por Not, 1991, p. 138).

“Na metodologia da aula invertida, os alunos estudam com base numa aprendizagem autodirigida a seu ritmo” (Rolo, 2015, p. 38). Neste método de ensino-aprendizagem, o trabalho em grupos torna os alunos mais confiantes para cooperar com os seus colegas, melhorando as relações interpessoais entre todos os intervenientes envolvidos neste processo.

1.4. A Aprendizagem Ativa, a Taxonomia de Bloom e a aula invertida

A aula invertida não pode ser vista como um depósito de conteúdos num vídeo que será atribuído como tarefa de casa. Deverá sim ser concebida como uma mudança de uma sala de aula centrada no professor para uma sala de aula centrada no aluno, em que os últimos “estão creditados a fazer escolhas significativas sobre a sua aprendizagem e são questionados para a gerir enquanto maximizam a oportunidade para o pensamento” (Lindgren-Streicher, 2013, p. 75).

Aprendizagem ativa define-se, segundo Prince (2004, citado por Bishop & Verleger, 2013, s. p.) como sendo “um método de ensino que envolve os alunos no processo de aprendizagem”. Este defende que esta definição é ampla o suficiente para incluir atividades mais tradicionais como os discursos”. A abordagem pedagógica acentua a apresentação, de lições, com o objetivo de transmitir a informação considerada essencial sobre um tópico” (Rolo, 2015, p. 31).

A aula invertida perderá toda a sua essência se o seu ambiente de aprendizagem não colocar o aluno no centro da mesma. Teixeira (2013, p. 24) refere que a aula invertida “deve ser implementada tendo em atenção os objetivos e as competências que se pretende que os alunos atinjam ou desenvolvam. A definição clara e bem estruturada dos mesmos tendo em conta o perfil da turma orientará o processo de ensino-aprendizagem para a seleção adequada de estratégias, conteúdo específico, ferramentas de avaliação que conduzirão a uma aprendizagem efetiva (...)”.

Com a crescente proliferação do acesso à *internet*, os alunos têm à sua disposição uma vasta rede de oportunidades, podendo, por isso, inovar. É absolutamente fundamental que os alunos tenham competências para usar as TIC, todavia, de um modo responsável.

Na teoria, o modelo de ensino-aprendizagem *Flipped Classroom* assenta nas teorias da aprendizagem construtivistas e socio construtivistas, já que o objetivo inicial é que “tendo-se libertado tempo de aula com o visionamento da exposição de conteúdos fora da sala, é no espaço letivo que os aprendentes construirão a sua aprendizagem quando confrontados com novos desafios e atividades” (Teixeira, 2013, p. 23). Claro que todas as atividades devem ser realizadas de forma a possibilitar que o estudante receba o conhecimento e progrida na construção de novos saberes de forma criativa.

Para Teixeira (2013), a demonstração de competências e a prossecução de objetivos de aprendizagem são estimulados pelo trabalho colaborativo aluno-aluno e aluno-professor. É através desta interação socio-construtivista que, como salienta Tomé (2007, p. 7), “o aprendente desenvolver (á) métodos e modalidades cognitivas (...) que o ajudam a melhor utilizar o conhecimento, (dando) capital importância às questões relacionadas com os problemas levantados pela necessidade de aprender a aprender – campo privilegiado da metacognição”.

Na *Flipped Classroom* é importante planificar. E planificar implica triangular tanto o currículo como as condições do contexto de aprendizagem. Para que a planificação seja eficaz, é necessário começar por definir de forma clara e objetiva quais são as necessidades reais dos estudantes. Desta forma, devemos analisar e conhecer o nosso público-alvo e quais as competências que se pretendem ver realizadas para que se possam estabelecer objetivos claros (Teixeira, 2013, p. 24-25).

É essencial refletir e planificar uma unidade curricular reconhecendo, desde início, que uma planificação pode ser reversível e flexível, simultaneamente, com margens para alguns ajustes, se necessários, mas sem nos desviarmos radicalmente das rotas traçadas, caso contrário os objetivos anteriormente estabelecidos não serão plenamente alcançados.

Neste contexto, um dos instrumentos que facilita este processo é a taxonomia revista de Bloom por Anderson. Em 1956, o psicólogo educacional Benjamim Bloom liderou uma equipa de psicólogos “para estabelecer uma classificação das capacidades cognitivas de ordem superior que poderiam ser aplicadas na educação para estender a aprendizagem para além do simples consumo e regurgitação de factos” (Driscoll III & Germain, 2013, p. 169). Esta taxonomia foi desenvolvida como instrumento de medição, visando o desenvolvimento de uma ferramenta prática e útil que fosse coerente com as características dos processos mentais superiores (nível de conhecimento e abstração complexa) do modo como eram consideradas e conhecidas (Ferraz & Belhot, 2010, p. 424). A taxonomia original encontra-se dividida em seis categorias, o alcance da próxima

competência ou habilidade exige o domínio mais complexo da anterior (Krathwohl, 2002).

Em 1999, esta taxonomia de Bloom é revisada por Lori Anderson e esta revisão tem como objetivo auxiliar na planificação, organização e controlo dos objetivos de aprendizagem. Ainda que a taxonomia revista mantenha a estrutura hierárquica original de 1956, a mesma apresenta-se mais flexível, uma vez que permite a intercalação, embora não na totalidade, das categorias do processo cognitivo, já que determinados conteúdos poderão revelar-se de mais fácil compreensão quando associados a um estímulo, ou seja, entender-se-á melhor um conteúdo após a sua aplicação.

A taxonomia revista distingue a dimensão do conhecimento (conteúdo, “saber o quê”) dos processos cognitivos (procedimentos para resolver problemas, “saber como”) (Teixeira, 2013, p. 26).

A dimensão do conhecimento divide-se em quatro grupos: factual, conceptual, processual e metacognitivo, enquanto a dimensão do processo cognitivo, assim como na versão original de 1956, apresenta seis categorias: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Mantém-se, ainda, o princípio da complexidade, partindo-se do simples para o mais complexo (Belhot & Ferraz, 2010, p. 39), como se pode verificar na Figura 2.

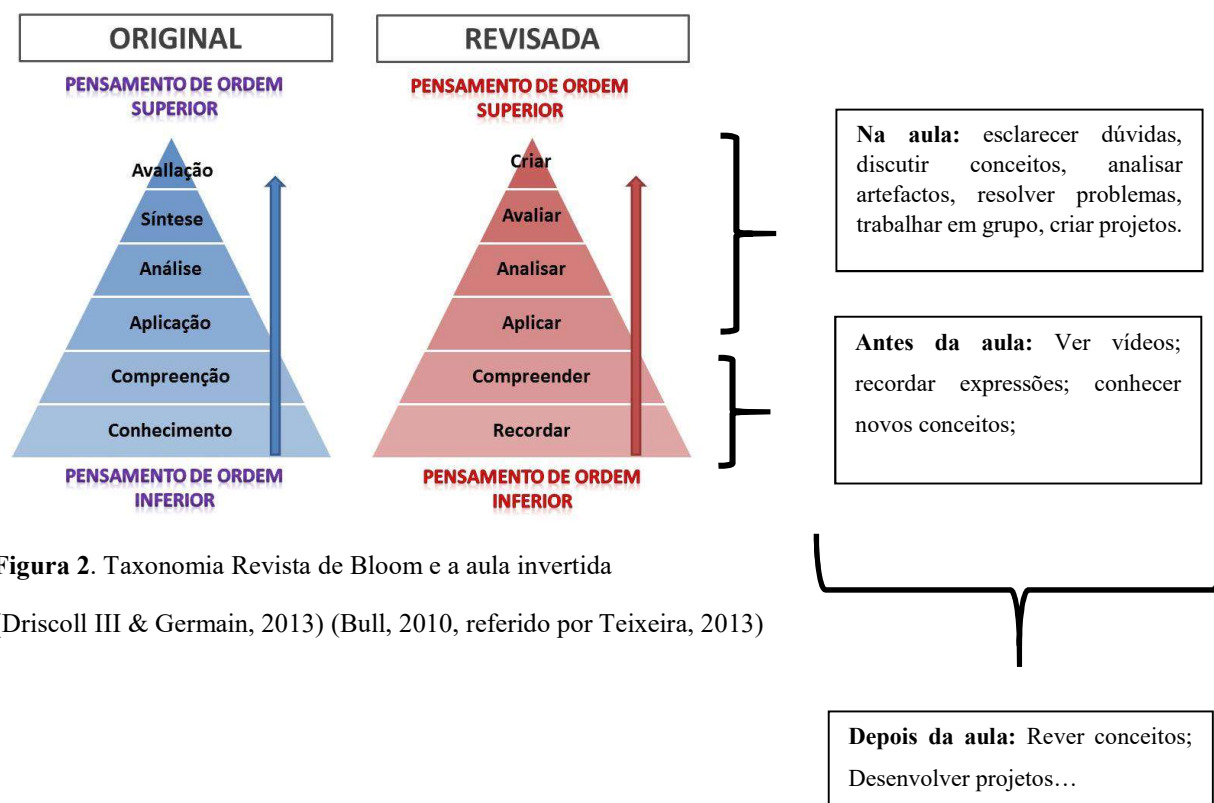


Figura 2. Taxonomia Revista de Bloom e a aula invertida

(Driscoll III & Germain, 2013) (Bull, 2010, referido por Teixeira, 2013)

Na taxonomia revista, representada na figura 2, a síntese deu lugar à ação avaliar e o ato de criar, foi colocado no topo da pirâmide.

As seis categorias do domínio cognitivo reveladas na pirâmide hierárquica da taxonomia revista de Bloom são facilmente integradas no modelo da aula invertida, uma vez que, tal como menciona Teixeira (2013, p. 26),

“esta promove a progressão dos diversos domínios cognitivos em três momentos: antes da aula, acedendo ao material videográfico disponibilizado ou sugerido pelo professor, os alunos recordarão e compreenderão conceitos; em aula, os alunos aplicarão, analisarão, avaliarão e criarão artefactos partindo das atividades previamente realizadas autonomamente fora do espaço de sala de aula e, posteriormente, depois da aula, continuarão a rever conceitos, a aplicá-los, a avaliá-los para criarem novos projetos e artefactos”.

Para Bloom, Engelhart, Furst e Krathwohl (referidos por García-Barrera, 2013, p. 3) inverter uma aula implica uma abordagem abrangente, combinando o ensino presencial e direto com métodos que têm como referência uma perspectiva construtivista da aprendizagem e que, aplicados de forma adequada, podem justificar todas as fases do processo de aprendizagem que integram a taxonomia de Bloom.

Nesta abordagem, é fora da sala de aula, através dos materiais disponibilizados pelo docente, que os alunos contactam ao seu ritmo com os conteúdos em tarefas cognitivas de baixo nível tais como lembrar ou entender. Neste processo, durante a aula, individualmente ou em grupos, desenvolvem competências de ordem superior ao aplicar, analisar, avaliar e criar, sempre com o auxílio do professor (Rolo, 2015, p. 33). Assim, a *Flipped Classroom* integra alunos com distintos níveis de competências, permitindo-lhes avançar ao seu ritmo, fora da sala de aula, revendo o mesmo conteúdo as vezes que considerarem necessárias e praticarem sempre com o apoio do docente e dos restantes colegas.

Uma professora de inglês dos Estados Unidos, que ensina no Southern Regional Park High School, relata que:

“as tarefas são planeadas para se alinharem com a Taxonomia de Bloom e construir a compreensão do texto pelo aluno. Eu circulo pela sala, monitorizando os alunos, guiando os grupos, respondendo a perguntas e oferecendo ajuda individual, quando

necessária. O trabalho de casa é reservado para terminar o que não foi concluído na aula” (p. 26).

Na metodologia da aula invertida, o docente tem a oportunidade para compreender as dúvidas dos alunos, fomentando a discussão e encorajando-o a exprimir melhor as suas ideias. Este tipo de apoio do professor está associado ao conceito “andaime” – que significa, originalmente, *scaffolding* (Cadima, Leal & Cancela, 2011, p. 32).

O questionamento é um dos elementos estruturadores da interação em ambiente de sala de aula, sendo uma das formas mais conhecidas de *scaffolding*. O tipo de perguntas e a forma como os alunos são questionados influencia o seu raciocínio e o seu envolvimento no processo de construção de conhecimentos, sendo os professores os grandes responsáveis pelo desenvolvimento dessas habilidades ao fornecerem a assistência cognitiva necessária, ajudando os estudantes a resolver problemas e a atingir determinados objetivos. (Wood, Bruner & Ross, 1976, citados por Kawalkar & Vijapurkar, 2011) (Rolo, 2015, p. 34).

CAPÍTULO II – Contexto de Intervenção e de Investigação

A prática profissional insere-se no plano de estudos do 2.º ano do mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e permite aos futuros docentes o contacto direto com aquela que será a sua realidade profissional: a lecionação. O programa da unidade curricular define como objetivo primordial a possibilidade do docente lecionar História A, História B e História da Cultura e das Artes, procurando estruturar um currículo que fosse complementar os conteúdos e competências obtidas na licenciatura.

Neste mestrado procura-se: compreender aprofundadamente os conhecimentos históricos necessários para uma lecionação competente dos conteúdos programáticos do ensino básico e secundário; conhecer de forma particular os conteúdos de História da Cultura e das Artes e ter a capacidade de adequar a lecionação ao público específico que frequenta esses cursos; reconhecer a especificidade do tratamento da História B nos cursos destinados a economia e gestão; dominar técnicas didáticas que permitam uma diversificação das práticas de ensino; compreender o papel da História nos Projetos Educativos de qualquer Escola, tendo em vista a efetiva inclusão da comunidade educativa na herança multifacetada do espaço onde está inserida; alargar horizontes profissionais onde o conteúdo histórico seja fulcral mas onde, por via do empreendedorismo, seja possível aproveitar as competências adquiridas tendo em vista alternativas à função docente³.

A implementação deste “estudo de caso” visa compreender em que medida é que a metodologia da *Flipped Classroom* contribui para a aquisição das competências específicas propostas nas metas curriculares para a unidade do Estado Novo em Portugal, na disciplina de História, do 9.º ano de escolaridade.

³ Retirado da página oficial do Mestrado em Ensino de História no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto:

https://sigarra.up.pt/flup/pt/cur_geral.cur_view?pv_curso_id=9001

2.1. A Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida e o seu meio envolvente

A escola onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada é a sede do Agrupamento de Escolas Dr. Manuel Gomes de Almeida, em Espinho. Este agrupamento é constituído por cinco escolas que vão desde o jardim-de-infância até ao 12.º ano e pertencem ao concelho de Espinho, distrito de Aveiro. Na escola-sede estudam cerca de 1636 alunos.

A Escola Secundária Dr. Manuel Gomes de Almeida foi fundada em 1958 e comemorou, recentemente, 60 anos. Entre 2007 e 2008 sofreu grandes remodelações, encontrando-se, agora, com umas ótimas instalações. Esta encontra-se bem localizada, logo, mais acessível através da sua razoável rede viária. À sua volta tem as restantes escolas que fazem parte do agrupamento, há um hospital e encontra-se perto de vários restaurantes, hotéis e museus, a poucos quilómetros do centro da cidade. Relativamente à população, esta é predominantemente urbana, na zona da escola não é possível ver-se campos que servem a agricultura. Na área geográfica deste agrupamento, aparentemente, não existem grandes dificuldades económicas, uma vez que se regista uma melhoria nos níveis de escolaridade da população. Existe muito comércio, devido ao facto de Espinho ser uma cidade essencialmente turística.

A entrada faz-se pelo portão principal, onde os alunos têm que passar o seu cartão magnético assinalando, assim, a sua presença na escola. Há ainda um outro portão, mas esse, só é utilizado para que entrem viaturas.

A escola é constituída por quatro pavilhões, pelo pavilhão desportivo e pelo campo de futebol exterior. Possui uma biblioteca bastante completa, cantina, bar, reprografia e papelaria. Como não é de estranhar em qualquer escola, é composta pela receção (ou PBX), pela sala dos professores, tem um espaço para os alunos puderem descontrair, tem os serviços administrativos, dispõe de gabinetes para os diretores de turma atenderem os encarregados de educação, existe o gabinete da direção e o gabinete de apoio de psicologia.

Para além das atividades letivas habituais, a escola oferece a possibilidade aos alunos de integrar outras atividades e são essas atividades: o Projeto Comenius/Etwinning, o centro de recursos – Português; o desporto escolar; têm o projeto Escola no Teatro; têm o club de jornais da AEMGA; participam no projeto Serralves; existe o PPES – projeto de promoção para a saúde e o SPO – serviço de psicologia e de

orientação. São realizadas ainda olimpíadas de matemática e de francês e atividades de leitura.

No projeto educativo promulgado em 2017, são indicados os pontos fortes deste agrupamento de escolas, segunda a análise SWOT⁴, de um modo geral, e são eles:

- I. Os resultados escolares (avaliação sumativa interna e externa);
- II. Diversificação da oferta formativa;
- III. Há um bom ambiente de trabalho entre as escolas do agrupamento;
- IV. Dinamismo do agrupamento (realização de várias atividades);
- V. Há uma grande proximidade às restantes escolas;
- VI. Divulgação das atividades do agrupamento junto da comunidade local.

Desta forma, a escola procura manter uma relação pessoal com todos aqueles que a frequentam.

Figura 3. Vista aérea da Escola Secundária Doutor Manuel Gomes Almeida, Espinho



⁴ *Caracterização da Turma em Estudo*, 2017. Escola Secundária Doutor Manuel Gomes Almeida. Espinho

2.2. O público-alvo: caracterização da turma

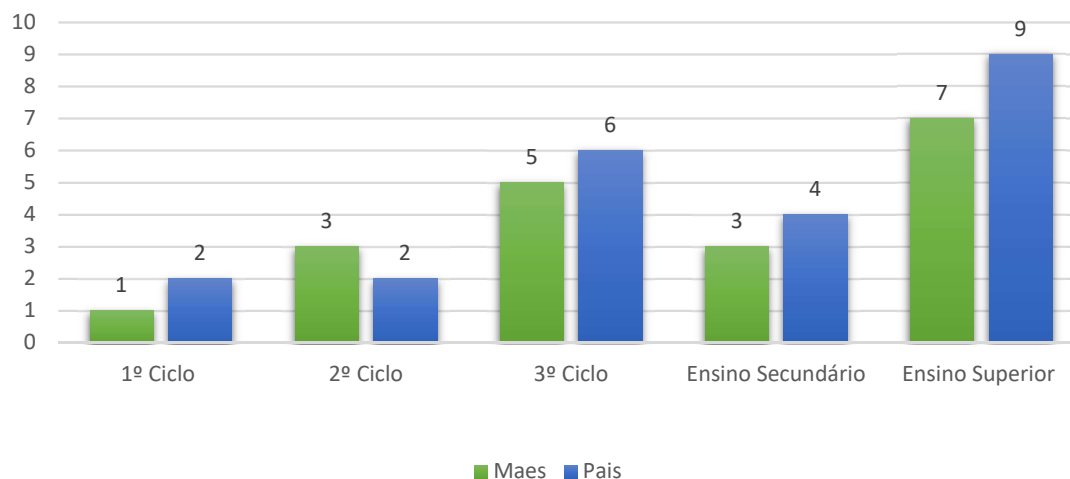
A metodologia da *aula invertida* foi realizada apenas com uma turma de 9.º ano, constituída, inicialmente, por 26 alunos: 18 raparigas e oito rapazes. Até ao final do 1.º período foram transferidos para outra escola dois alunos. Todavia, em outubro entrou um novo membro e em janeiro de 2018 é colocado um outro elemento na turma, ambos do sexo masculino. Todos os constituintes da turma concordaram em participar neste “estudo”.

Em termos etários, a média de idades da turma é de 14 anos, não se revelando muito heterogénea. Contudo, quatro dos 26 alunos são mais velhos e isto acontece, pois estes são estudantes que, ao longo do seu percurso escolar, já ficaram retidos, pelo menos uma vez.

Regista-se, ainda, que dos 26 alunos, 20 habitam com os pais e apenas seis moram apenas com a mãe. Nenhum discente registou que vive apenas com o pai ou com os avós.

A nível académico, as habilitações dos pais mostram a realidade do local onde vivem e se inserem (cf. gráfico 1).

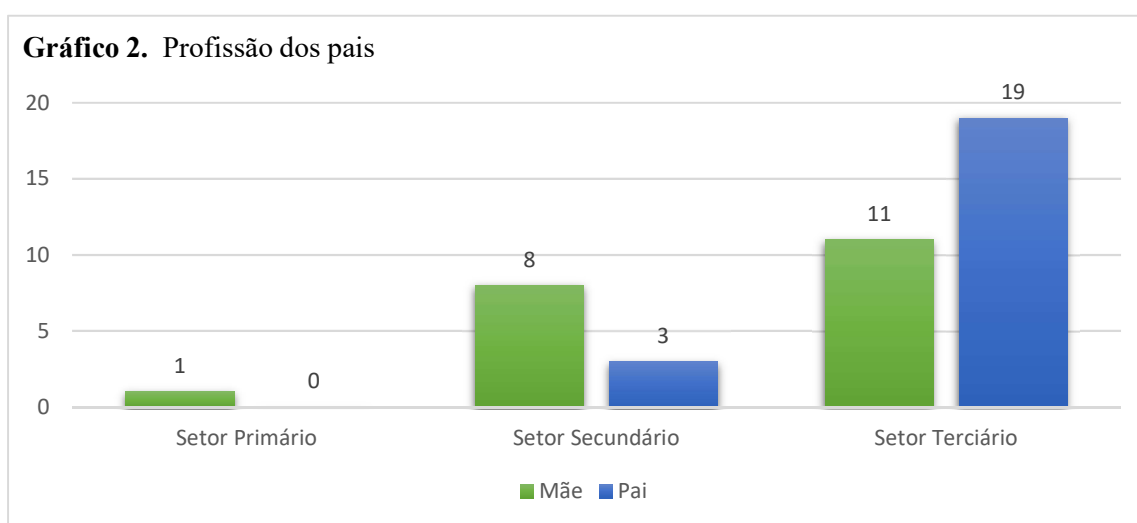
Gráfico 1. Habilitações Literárias dos pais



FONTE: Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, turma do estudo.

Através da análise do gráfico 1, podemos constatar que o nível escolar dos pais que predomina é o ensino superior, seguindo-se o 3.º ciclo do Ensino Básico. Cerca de nove mães frequentaram o ensino superior enquanto apenas sete pais frequentaram a faculdade. Somente três alunos não responderam a esta questão na sua ficha biográfica.

Esta situação reflete-se, naturalmente, na estrutura profissional dos encarregados de educação. Grande parte dos pais destes alunos trabalham no setor terciário, como evidencia o gráfico 2.



FONTE: Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, turma do estudo.

Relativamente à deslocação para a escola, apenas quatro alunos referem usar os transportes públicos, sendo que a maioria se desloca a pé ou em carro familiar. Uma boa parte dos alunos mora na zona circundante da escola, apenas dois moram em Vila Nova de Gaia e três em S. Félix da Marinha.

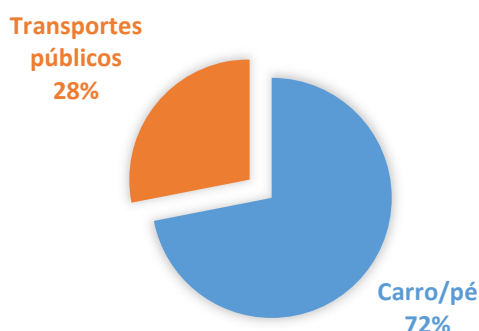
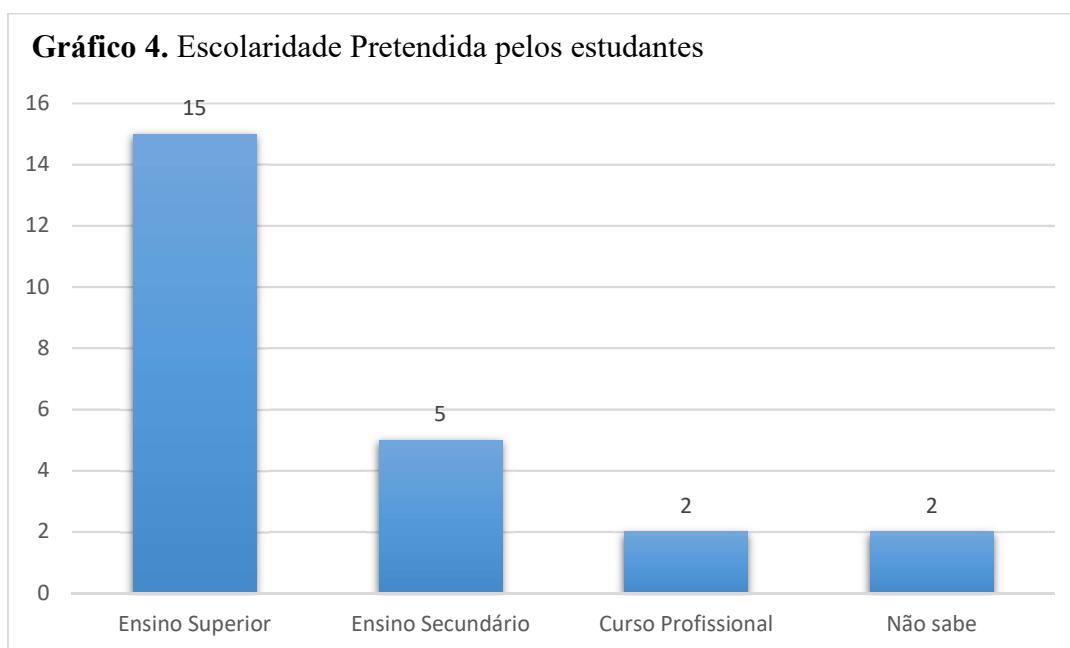


Gráfico 3. Meios de deslocação para a escola

À questão colocada acerca da escolaridade pretendida pelos estudantes, cerca de 15 alunos desejam frequentar o ensino superior, cinco querem apenas concluir o ensino secundário, dois pretendem seguir um ensino secundário profissionalizante e os 2 restantes não sabem ainda o nível de estudos que desejam alcançar.

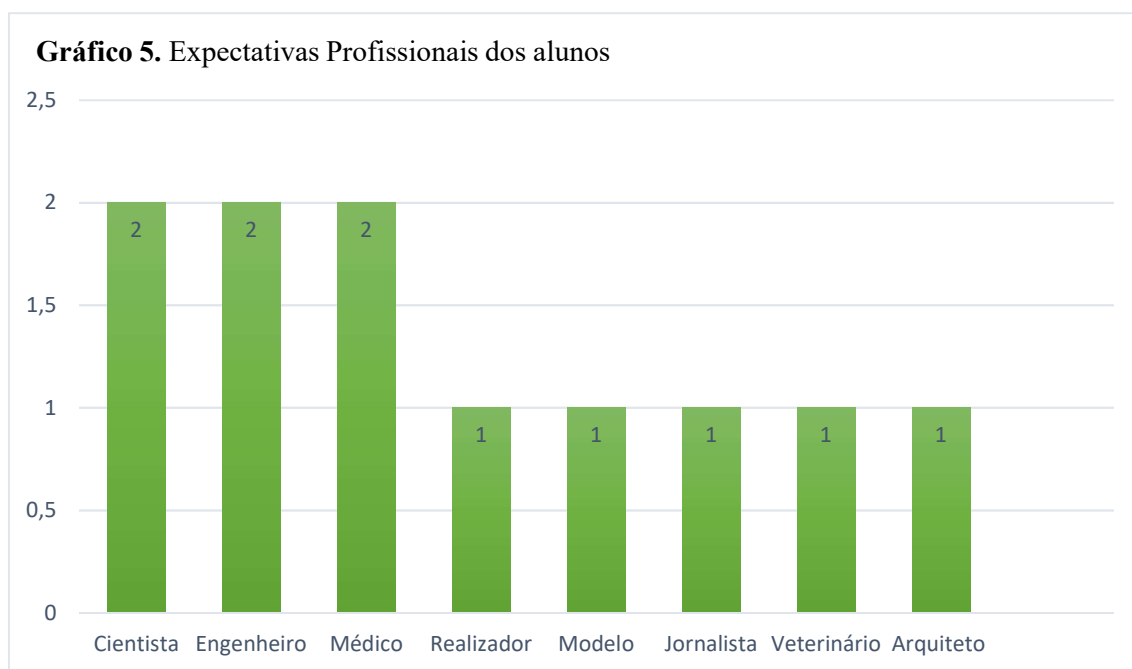
Grande parte destes alunos têm altas expectativas para o seu futuro. Inclusivamente, é importante destacar que, a maioria dos alunos, são estudantes de excelência, detentores de notas francamente boas.



FONTE: Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, turma do estudo.

À questão colocada acerca da escolaridade pretendida pelos estudantes, cerca de 15 alunos desejam frequentar o ensino superior, cinco querem apenas concluir o ensino secundário, dois pretendem seguir um ensino secundário profissionalizante e os restantes dois não sabem ainda o nível de estudos que desejam alcançar.

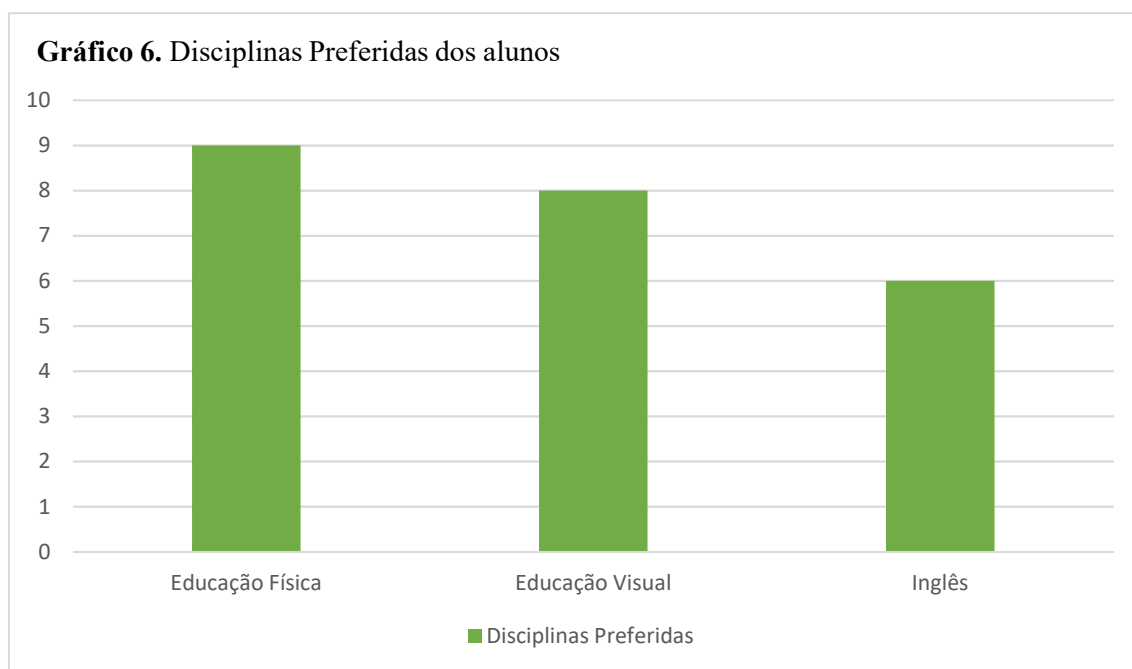
Em termos de expectativas profissionais dos alunos, 13 alunos não responderam à questão, presumindo-se que ainda não pensaram muito acerca do assunto. Contudo, há uma grande variedade de profissões pretendidas pelos alunos que responderam à pergunta apresentada na ficha biográfica preenchida pelos alunos (cf. Gráfico da página seguinte).



FONTE: Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, turma do estudo.

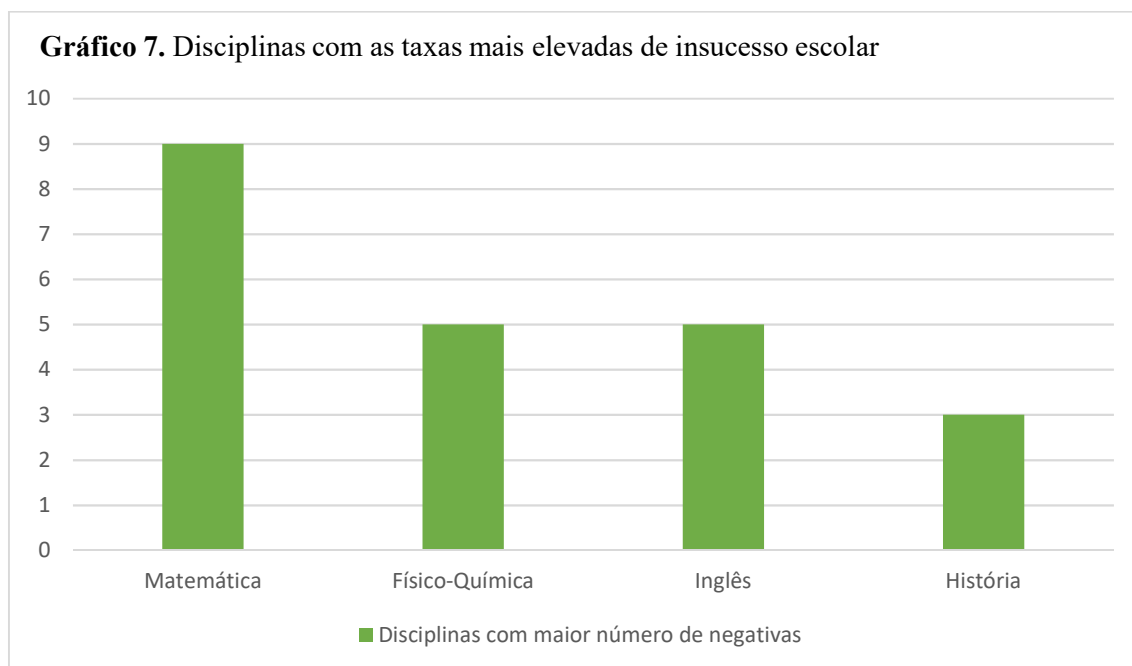
As profissões que mais se destacam no **gráfico cinco** são as de cientista (2 alunos), de médico (2 alunos) e de engenheiro (2 alunos). Os restantes alunos dividem as suas expectativas profissionais entre realizador de cinema, arquiteto, modelo, a medicina veterinária e o jornalismo.

No topo das preferências disciplinares encontra-se, sem margem para dúvidas, Educação Física, seguindo-se Educação Visual e Inglês. Contudo, a turma em questão admite ter mais dificuldades nas disciplinas de Inglês e Matemática, encontrando-se, aqui, uma incoerência, uma vez que os alunos apontam como disciplina preferida o Inglês, mas, ao mesmo tempo, é uma disciplina com um grande número de negativas (8 alunos) (cf. Gráfico 6). Muitas destas dificuldades ao nível das várias disciplinas que estes possuem são fruto da ausência de hábitos de estudo, da dificuldade de concentração que alguns estudantes apresentam e da falta do gosto pela escola e/ou pelas diversas disciplinas (cf. *Caracterização da turma*, 2017).



FONTE: Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, turma do estudo.

Abaixo, encontramos o gráfico que evidencia as disciplinas onde os alunos revelam mais dificuldades, tendo, portanto, um maior número de negativas.



FONTE: Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, turma do estudo.

Alguns destes estudantes apresentam uma enorme falta de confiança em si próprios e uma baixa capacidade de iniciativa pessoal. Revelam grandes dificuldades relacionadas com a assimilação de conhecimentos e experiências, bem como défices ao nível do processamento cognitivo. Inclusivamente, dois alunos beneficiam de acompanhamento/apoio pedagógico personalizado. Todavia, a maioria da turma apresenta-se bastante ativa e participativa, empenhada em atingir bons resultados. Para os alunos sinalizados com Necessidades Educativas Especiais - NEE, foi colocado no horário da turma aulas de apoio pedagógico para os acompanhar e prestar-lhes o devido apoio. No geral, a turma dispunha de aulas de preparação para exame - matemática e português - igualmente previstas no horário.

No final do 1.º período, ingressa na turma um novo elemento vindo de um PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) de outro agrupamento. No início do 2.º período, ingressa na turma um aluno oriundo do Brasil. Este aluno, na escola que frequentava, não teve as disciplinas de Físico e Química nem Educação Visual. Contudo, foi bem integrado, adaptou-se bem e revelou-se um excelente aluno.

Relativamente ao perfil educacional da turma ao nível das aprendizagens e das atitudes, são diagnosticados pontos fortes e pontos fracos. Os pontos fortes registados ao nível do domínio das aprendizagens, de um modo geral, são:

- Boa capacidade de apreensão dos conteúdos lecionados;
- Envolvimento nas discussões em turma.

Os pontos fracos registados ao nível do domínio das aprendizagens, relativamente a alguns alunos da turma, são:

- Reduzido empenho e baixa concentração;
- Falta de pré-requisitos estruturantes a diversas disciplinas;
- Falta de autonomia na realização das tarefas.

Ao nível do domínio das atitudes também são registados pontos fortes e pontos fracos. Como pontos fortes, destacam-se:

- A participação e o envolvimento na dinâmica da aula;
- Revelação de empenho e interesse na sala de aula.

Como pontos fracos, relativamente a alguns alunos da turma, destaca-se:

- A elevada dispersão com conversas paralelas;
- O comportamento e atitudes desajustadas.

2.3. Conteúdos formais das tarefas escolares

Nesta fase, serão abordados temas como o enquadramento curricular - que inclui o programa de História do 3.º ciclo e as metas curriculares; será justificada a escolha do tema, bem como a eventual abordagem do mesmo, nomeadamente serão mencionados os temas chave trabalhados pelos alunos ao longo da implementação da *Flipped Classroom* e, por último, será narrado o processo que levou à formação dos grupos de trabalho.

Enquadramento Curricular

O projeto de Intervenção Pedagógico Supervisionado foi realizado no âmbito do estágio e, por isso, é realizado o presente relatório. Desta forma, não parece possível negligenciar o Programa de História do 3.º Ciclo, os seus objetivos, a sua estrutura, a forma como está organizado, os seus objetivos e a sua finalidade. No entanto, isto encontra-se associado às Metas Curriculares destinadas ao 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, o programa de História para o 3º Ciclo do Ensino Básico contém incontáveis conteúdos globais, sendo certo que os do 9.º ano, em específico, estão mais «sistematicamente dirigidos para uma reflexão que articule passado/presente/futuro e haverá vantagem em que seja reforçada a cooperação multidisciplinar» (Programa de História, 1999, p. 6). Deste modo, no ensino básico o desejo pretendido traduz-se em recapitular temáticas e conceitos, examinando-os com maior detalhe, por forma a dotar os alunos de espírito crítico e aperfeiçoar-lhes as competências de raciocínio lógico e articulação discursiva.

As metas curriculares do Ensino Básico remetem para o estudo das «grandes fases da evolução da humanidade, com destaque para a história europeia e uma atenção especial à história de Portugal» (Afonso, 2014, p.150) estando divididos em quatro temas e doze subtemas. No que respeita ao 9.º ano de escolaridade, os conteúdos programáticos de História organizam-se em torno da época contemporânea, desde “A Europa e o mundo

no limiar do século XX” até “Os desafios culturais do nosso tempo.”. São examinados marcos inextinguíveis da História da Europa, tais como as Guerras Mundiais, os períodos pós-guerras, a Revolução Soviética, as crises económicas dos anos 30, as mudanças sociais e culturais nos inícios do século XX, os regimes fascista e nazi, a Guerra Fria, a crise e queda da monarquia portuguesa, a 1ª República, a ditadura salazarista (Estado Novo), o fim da ditadura, a implantação das democracias e os desafios culturais do nosso tempo. Assim é composto o programa de História definido para o 9.º ano de escolaridade, de acordo com o Programa de História do 3.º Ciclo e com as Metas Curriculares.

Assim sendo, quais são os objetivos consagrados no Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico?

Em primeiro lugar, o Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico procura orientar o processo de ensino-aprendizagem e, em segundo lugar, mobilizar os conteúdos de forma a proporcionar aos alunos experiências de aprendizagem (Programa de História, 1999, p. 122). O Programa acima indicado procura contemplar os diversos aspetos da formação do indivíduo, conciliando o saber e o saber-fazer com a estruturação de um sistema de valores que se traduza em atitudes autónomas e mais tolerantes (Programa de História, 1999, p. 122). Ora, desta forma, foram criados objetivos gerais, organizados em três grandes domínios distintos: (i) valores e atitudes; (ii) capacidades e aptidões; (iii) conhecimentos. Dentro de cada domínio, os objetivos foram agrupados, de forma não hierarquizada, em volta dos grandes eixos organizadores que correspondem, precisamente, aos conceitos-chave da disciplina. A distribuição destes objetivos gerais pretende realçar as áreas para que se julga poder a disciplina de História concorrer de forma especial (Programa de História, 1999, p. 123). Pretende-se, efetivamente, o desenvolvimento global do aluno. Procurou-se, ainda, garantir uma articulação com as finalidades e objetivos dos restantes ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

No domínio dos conteúdos foi necessário efetuar opções quanto às grandes áreas temáticas, à estrutura organizativa e aos conceitos e noções básicas da disciplina. Optou-se pelo estudo da história geral, com particular destaque para a história europeia e dedicou-se especial atenção à história de Portugal. Considerou-se indispensável preparar os alunos que terminam a escolaridade básica com instrumentos que lhes permitam construir uma perspetiva global da evolução da humanidade, em todas as suas fases de desenvolvimento, mas, por outro lado, proporcionar-lhes a compreensão da realidade

mais próxima. Aqui, falámos especialmente da história europeia e da história nacional (Programa de História, 1999, p. 123). Concederam ainda um grande destaque à história contemporânea, uma vez que todo o 9.º ano é sobre história contemporânea. “Os conteúdos desse último ano encontram-se sistematicamente orientados para a inter-relação passado/presente/futuro e serão vantajosamente trabalhados em cooperação multidisciplinar (...)” (citado em Programa de História, 1999, p. 123).

Para cada subtema, foram indicados conceitos ou noções básicas tidas como essenciais, nomeadamente aqueles que permitem cruzamentos entre outras disciplinas, sobretudo com ciências sociais. Alguns dos conceitos apresentados garantem uma articulação com o 1.º e 2.º ciclos. Todavia, no programa do 3.º ciclo, cada conceito/noção só será referido no primeiro tema em que se encontra oportuna a sua abordagem, pressupondo-se que venha a ser objeto de recuperação/desenvolvimento, sem que seja necessário.

De acordo com as finalidades e objetivos mencionados acima, optou-se por utilizar uma linha metodológica que pretende estimular a construção da autonomia dos alunos, através do uso de estratégias variadas que favoreçam um harmonioso desenvolvimento quer pessoal quer social e escolar.

Tal como já foi referido anteriormente, os objetivos gerais propostos no Programa Nacional de História (1999, p. 127-129), encontram-se divididos em três grupos e, dentro deles, encontramos os objetivos específicos estabelecidos da seguinte forma:

I – DOMÍNIO DAS ATITUDES E VALORES

1. Desenvolver valores pessoais e atitudes de autonomia

- 1.1. Adquirir hábitos de discussão e posicionamento crítico em relação à realidade social passada e presente.
- 1.2. Desenvolver o raciocínio moral a partir da análise das ações dos agentes históricos.
- 1.3. Responsabilizar-se pelas suas decisões.
- 1.4. Desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade.
- 1.5. Desenvolver o gosto pela investigação e pelo estudo do passado.

2. Desenvolver atitudes de sociabilidade e de solidariedade

- 2.1. Desenvolver o espírito de tolerância e a capacidade de diálogo em relação a outras opiniões.
- 2.2. Cooperar na realização de trabalhos de equipa.
- 2.3. Empenhar-se na defesa dos direitos humanos, manifestando atitudes de solidariedade em relação a outros indivíduos, povos e culturas.
- 2.4. Interessar-se pela construção da consciência europeia, valorizando a identidade cultural da sua região e do seu país.
- 2.5. Manifestar interesse pela intervenção nos diferentes espaços em que se insere, defendendo o património cultural e a melhoria da qualidade de vida.

II – DOMÍNIO DAS CAPACIDADES/APTIDÕES

1. Iniciar-se na metodologia específica de história

- 1.1. Selecionar informação sobre temas em estudo.
- 1.2. Distinguir fontes históricas de fontes historiográficas.
- 1.3. Interpretar documentos de índole diversa (textos, imagens, gráficos, mapas, diagramas).
- 1.4. Formular hipóteses de interpretação de factos históricos.
- 1.5. Utilizar conceitos e generalizações, nomeadamente da área das ciências sociais, na compreensão de situações históricas.
- 1.6. Realizar trabalhos simples de pesquisa, individualmente ou em grupo.

2. Desenvolver capacidades de comunicação

- 2.1. Aperfeiçoar a expressão oral e escrita.
- 2.2. Utilizar técnicas de comunicação oral, de organização de textos e de expressão gráfica.
- 2.3. Elaborar sínteses orais ou escritas a partir da informação recolhida.
- 2.4. Familiarizar-se com a utilização das TIC⁵.
- 2.5. Recriar situações históricas sob forma plástica ou dramática.

⁵ TIC – novas tecnologias de informação.

III – CONHECIMENTOS

1. Desenvolver a noção de evolução

- 1.1. Caracterizar as principais fases da evolução histórica.
- 1.2. Identificar os grandes momentos de rutura no processo evolutivo.

2. Alargar e consolidar as noções de condicionalismo e de causalidade

- 2.1. Compreender condições e motivações dos factos históricos.
- 2.2. Distinguir, numa dada realidade, os aspetos de ordem demográfica, económica, social, política e cultural, estabelecendo relações entre eles.
- 2.3. Compreender o papel dos indivíduos e dos grupos na dinâmica social.
- 2.4. Compreender a importância do desenvolvimento científico e tecnológico e dos movimentos culturais para a evolução da humanidade.

3. Desenvolver a noção de multiplicidade temporal

- 3.1. Localizar no tempo e no espaço eventos e processos.
- 3.2. Distinguir ritmos de evolução em sociedade diferentes e no interior de uma mesma sociedade.
- 3.3. Relacionar a história nacional com a história europeia e universal, destacando a especificidade do caso português.
- 3.4. Estabelecer relações entre o passado e o presente.

4. Desenvolver a noção de relativismo cultural

- 4.1. Reconhecer a simultaneidade de diferentes valores e culturas.
- 4.2. Compreender o carácter relativo dos valores culturais em diferentes tempos e espaços históricos.

Quais são, então, as finalidades do Programa de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico?

- 1. Proporcionar o alargamento do horizonte cultural e a compreensão do mundo contemporâneo e da realidade portuguesa, através do desenvolvimento de noções operatórias e da aquisição de conhecimentos sobre a estrutura e evolução das sociedades.
- 2. Contribuir para a compreensão da pluralidade de modos de vida, sensibilidades e valores em diferentes tempos e espaços.

3. Proporcionar o conhecimento e utilização adequada de processos de recolha e tratamento da informação, tendo em vista a abordagem da realidade social numa perspectiva crítica.
4. Promover a autonomia pessoal através do desenvolvimento das capacidades de análise e síntese, de raciocínio fundamentado e de escolha baseada em critérios éticos e estéticos.
5. Promover a formação da consciencia cívica numa perspectiva que corresponda ao desenvolvimento de atitudes de tolerância e de respeito pelos valores democráticos e se traduza numa intervenção responsável na vida coletiva.

(Programa de História, 1999, p. 125).

Já as Metas Curriculares de História procuram, a partir do Programa de História para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (1999) em vigor, definir conteúdos fundamentais, atualizados cientificamente, que devem ser ensinados aos alunos, constituindo-se um objeto primordial na estruturação do ensino da disciplina e um referente para os membros da comunidade educativa. As Metas Curriculares de História apresentam cinco princípios orientadores:

(I) Estão definidas por ano de escolaridade, contendo cada ano quatro domínios de referência, correspondentes aos temas definidos pelo Programa;

(II) Dada a complexidade e extensão dos domínios, em cada um deles foram definidos subdomínios que visam tornar mais visíveis os conteúdos considerados essenciais;

(III) Em cada subdomínio, são indicados os objetivos gerais a concretizar. Esses objetivos são especificados através de verbos que remetem para desempenhos concretos – no caso da disciplina de História implicam na maior parte das vezes operações relacionadas com a aquisição de informação (conhecer) e com a integração e elaboração dessa informação (compreender);

(IV) A definição destes objetivos obedeceu a uma estrutura de organização dos saberes em cinco áreas fundamentais, que se repetirão, quando se justifique, em cada subdomínio: (a) Aspectos políticos; (b) Aspectos económicos e sociais; (c) Aspectos culturais, artísticos; (d) O processo histórico português; (e) Ligações com o presente ou reflexões em torno de uma problemática específica relacionada com a formação para a cidadania;

(V) Em cada subdomínio foram definidos descritores de desempenho dos alunos que permitam avaliar a consecução dos objetivos. Esses descritores foram redigidos de forma rigorosa, utilizando o vocabulário conceptual do saber histórico (Metas Curriculares de História, 2013/2014, p. 1).

As Metas definem domínios para áreas que se consideram transversais à disciplina em todo o ciclo de ensino e que reportam ao tratamento da temporalidade e do espaço, assim como os aspetos metodológicos do saber histórico, nomeadamente a utilização e crítica de fontes históricas diversificadas e a natureza do discurso historiográfico. O trabalho destas áreas deve ser contínuo e concomitante à concretização dos descritores de desempenho, devendo constituir-se como aspeto fundamental a ter em conta no momento da definição de estratégias de ensino e da seleção de recursos.

Assim, as Metas Curriculares utilizadas para a orientação da intervenção da nossa *Flipped Classroom* foram as seguintes:

Conhecer e compreender a emergência e consolidação do Estado Novo em Portugal

1. Referir a manutenção da instabilidade política e dos problemas financeiros nos primeiros anos da Ditadura Militar (1926-1928).
2. Descrever o processo de ascensão de António de Oliveira Salazar no seio da Ditadura Militar (1928-1933).
3. Comparar as características do Estado Novo com as características dos regimes ditatoriais italiano e alemão, destacando as suas semelhanças e diferenças.
4. Caracterizar as organizações repressivas e os mecanismos de controlo da população criados pelo Estado Novo.

Conhecer e compreender os efeitos da nova “ordem mundial” do após guerra em Portugal

1. Relacionar a derrota dos fascismos na 2.^a Guerra Mundial com a aparente abertura do Estado Novo no imediato após guerra, destacando as eleições legislativas de 1945.

2. Relacionar a perpetuação dos regimes fascistas peninsulares com a consolidação da Guerra Fria.
3. Reconhecer na entrada de Portugal na OTAN (como membro fundador) e na ONU reflexos da aceitação ocidental do regime salazarista.
4. Descrever as principais correntes de oposição perante a permanência da ditadura portuguesa, salientando as eleições presidenciais de 1949 e 1958.
5. Caracterizar o novo modelo de crescimento económico adotado progressivamente pelo Estado Novo a partir da década de 50.

Conhecer e compreender os movimentos de independência das colónias do após guerra aos anos 70

1. Reconhecer as vagas de descolonização da Ásia/Pacífico, do Médio Oriente, do Norte de África e da África Negra como resultado de um processo que se prolongou até à década de 70 do século XX.
2. Explicar o surgimento do Movimento dos Países Não Alinhados, salientando a reivindicação de uma nova ordem económica internacional.
3. Relacionar os problemas dos países do Terceiro Mundo com a dominação neocolonial e com os seus próprios bloqueios.

Conhecer e compreender as consequências da política do Estado Novo perante o processo de descolonização do após guerra

1. Identificar as alterações introduzidas na política colonial do Estado Novo face ao processo de descolonização do após guerra e ao aumento da pressão internacional.
2. Relacionar a recusa da descolonização dos territórios não autónomos com o surgimento de movimentos de libertação, com a invasão do “Estado Português da Índia” e com o eclodir das três frentes da Guerra Colonial.
3. Explicar o relativo isolamento internacional de Portugal nas décadas de 60 e 70.
4. Avaliar os efeitos humanos e económicos da Guerra Colonial na metrópole e nas colónias.

Conhecer e compreender o dinamismo económico-social dos países capitalistas desenvolvidos e de desenvolvimento intermédio (modelo de “Estado-Providência”) do após guerra aos anos 70

1. Explicar as características fundamentais do “Estado Providência”.

2. Enunciar fatores da hegemonia económica, tecnológica e cultural americana.
3. Justificar o “milagre japonês” a partir da década de 50 do século XX.
4. Descrever sucintamente as principais etapas do nascimento e expansão dos processos de integração da Europa ocidental.

Conhecer e compreender a desagregação do Estado Novo

1. Relacionar o atraso do mundo rural português com o intenso movimento migratório para as grandes áreas urbanas nas décadas de 50 e 60.
2. Identificar os motivos da intensa emigração verificada nas décadas de 60 e inícios de 70.
3. Indicar os efeitos dos movimentos migratória na realidade portuguesa.
4. Caracterizar o Marcelismo enquanto projeto político que recusou a democratização e a descolonização mas que, ao mesmo tempo, concretizou políticas de modernização económico-social e educativa.

Conhecer e compreender a Revolução democrática portuguesa

1. Explicar as motivações do Golpe Militar do 25 de Abril de 1974.
2. Mencionar os principais acontecimentos do 25 de Abril de 1974.
3. Descrever sucintamente o processo revolucionário, salientando as divergências dos projetos políticos em confronto.
4. Identificar as consequências do processo de descolonização dos antigos territórios não autónomos.
5. Caracterizar a organização da sociedade democrática a partir da Constituição de 1976.
6. Identificar as principais transformações e problemas económicos e sociais até 1986.

Aos alunos, foram entregues alguns tópicos das metas curriculares para os orientar e auxiliar na estruturação dos trabalhos. Isto funcionou como uma espécie de guia, assim saberiam a informação que teriam de abordar, obrigatoriamente, nos seus trabalhos.

2.4. Do Estado Novo à Revolução dos Cravos de 1975

O Estado Novo inicia-se com a subida ao poder de António de Oliveira Salazar. O *Salazarismo* surgiu como tentativa de superar o liberalismo e a fraqueza do Estado provocada pela agitada vida política da Primeira República, numa época em que se delineavam pela Europa reações totalitárias. Ao pretender reforçar o Estado, recusando o individualismo liberal, o *Salazarismo* recusou, porém, identicamente a sua onipotência totalitária. A uma e outra tendência, à sua debilitação e à sua divinização contrapôs o Estado Novo, no dizer de Salazar «o Estado forte, mas limitado pela moral, pelos princípios do direito das gentes, pelas garantias e liberdades individuais» (Cruz, 1978, p. 773). Não faltaram pressões, tanto internas como externas, para fazer perfilar o Estado Novo pelos padrões na altura triunfantes pela Europa que enalteciam o totalitarismo de Estado. Desta forma, António de Oliveira Salazar subordinou tais desígnios, definindo posições no I Congresso da União Nacional realizado após o Golpe de 28 de Maio. Contudo, a educação de Salazar era profundamente marcada pelo catolicismo e, por isso, não foram adotados no regime português determinados propósitos utilizados pelas restantes doutrinas totalitárias.

A partir de janeiro de 1930, com a posse de um novo governo, presidido pelo general Domingos de Oliveira e com Oliveira Salazar que atuava como ministro das finanças desde 1928, o processo de desenvolvimento da Ditadura Militar objetiva-se na construção dos alicerces fundamentais do Estado Novo (Marques e Serrão, 1992, p. 23). O Estado Novo consolida-se, efetivamente, na figura de António de Oliveira Salazar, em 1933 quando este passa a concentrar todos os poderes em si. Este novo governo recusa a insubordinação do Estado ao direito ou da emanção do direito a partir do Estado, como o pretendiam o fascismo e o nazismo. O *Salazarismo* recusava a violência. Assim, diz Salazar a António Ferro:

“O Estado Novo português, ao contrário, não pode fugir, nem pensa fugir, a certas limitações de ordem moral que julga indispensável manter, como balizas, à sua ação reformadora. [...] As nossas leis são menos severas, os nossos costumes menos policiados, mas o Estado, esse, é menos absoluto e não o proclamamos onipotente” (Ferro, *op. cit.*, pp. 74-75).

Assim, o Estado Novo português apresentava-se como um estado “cauteloso, politicamente forte, mas juridicamente discreto”, nas palavras de Águedo de Oliveira⁶, contrariamente ao nazismo que caracterizava como “nacionalismo agressivo, excessivo, odioso” (Águedo de Oliveira, *op. cit.*, p. 293).

O salazarismo foi, efetivamente, um *nacionalismo autoritário*, ao combinar um nacionalismo antidemocrático com um autoritarismo forte, mas, como já foi mencionado anteriormente, não foi totalitário. Foi, sim, *nacionalista* uma vez que subordinou a organização política dos interesses privados aos interesses corporativos, nacionalmente organizados, ou, segundo palavras de Mário de Figueiredo, enquanto afirmou a autonomia e a supremacia do interesse nacional perante os interesses individuais. Mas foi unicamente *autoritário*, e não totalitário, porque, sem tudo subordinar ao interesse nacional, o limitou, subordinando-o constitucionalmente aos direitos e garantias fundamentais dos cidadãos, das famílias, das autarquias e das corporações, e porque, embora concentrando poderes e reforçando o executivo, não eliminou a diversidade funcional (Cruz, 1978, p. 778).

A Constituição de 1933 dedicava, naturalmente, a sua primeira parte ao estabelecimento das garantias ou leis fundamentais da Nação, dos cidadãos, da família, dos organismos corporativos e das autarquias perante o Estado, num claro desígnio antitotalitário. Com o passar do tempo, tais liberdades, ou seriam praticamente eliminadas por decretos-lei governamentais que as pretendiam regular; ou simplesmente não eram regulamentadas por lei e eram destruídas pela instituição de um regime preventivo, sujeito ao arbítrio da Administração. «Com medo do abuso, limita-se o uso, limitação que podia ir à supressão, para tranquilidade do poder, já que onde liberdade não há, abuso dela não pode haver», como denunciou, em 1971, Sá Carneiro⁷ (Sá Carneiro, *op. cit.*, pp. 50-51). O Estado de Direito vai, progressivamente, dando lugar, desta forma, a um Estado policial, com o propósito de prevenir os abusos da liberdade que alguns poderiam cometer, reprimindo, assim, a liberdade efetiva de todos os cidadãos. Naturalmente, esta situação fez emergir movimentos de oposição. Segundo Mário Soares⁸, os dois princípios

⁶ Ministro das Finanças português entre 1950 e 1955. Apoiante de António de Oliveira Salazar.

⁷ Francisco Sá Carneiro foi um político e advogado português, fundador e líder do Partido Popular Democrático / Partido Social Democrata.

⁸ Mário Soares foi um político português e cofundador do Partido Socialista. Integrou grupos de oposição ao Estado Novo, nomeadamente o MUNAF e o MUD. Por ser um opositor ao regime

fundamentais da política de António de Oliveira Salazar “foram sempre a política e a censura que ele dirigiu pessoalmente” (Soares, 1972, p. 35). Graças à política, fazia reinar o terror, submetendo sempre os seus adversários mais insubmissos. Com a censura manipulava a informação e impunha o silêncio a toda a Nação. Segundo Soares (1972, p. 36), Salazar “nunca soube governar de outra maneira”. Desta forma, os objetivos dos opositores do regime eram a defesa dos direitos e das liberdades efetivas dos cidadãos do país.

Tal como aconteceu com as restantes ideologias de carácter autoritário, o Estado Novo apresenta características que o aproximam do fascismo. Com efeito, o regime tornou-se mais autoritário e repressivo “seja no domínio da imposição coerciva da vontade e dos interesses do Estado sobre os cidadãos, seja no plano da concretização do controlo da opinião pública, da propaganda e do enquadramento político-militar das populações” (Marques e Serrão, 1992, p. 35). Criou-se, então, a Mocidade Portuguesa (MP) e a Legião Portuguesa (LP), no verão de 1936. O Estado Novo reforçou o papel das estruturas policiais, nomeadamente da polícia política (inicialmente denominada de PVDE e, mais tarde, PIDE), foi criado o Secretariado da Propaganda Nacional (SPN) e a censura, uma forma de manipular a opinião pública. A partir de 1936, era permitida apenas a existência de um partido único: a União Nacional.

Quando rebenta a II Guerra Mundial em 1939, Portugal declarou, imediatamente, a sua neutralidade invocando a aliança que mantinha com a Grã-Bretanha. Começaram, então, a partir daqui, a surgir os movimentos de oposição ao regime, nomeadamente o MUNAF – movimento de unidade nacional antifascista e o MUD – movimento de unidade democrática. Ainda no final de 1936, Salazar adota uma série de medidas para construir um apertado sistema de controlo económico em relação ao comércio exterior. Os grandes objetivos destas medidas eram: (i) promover o autoabastecimento nacional em bens essenciais; (ii) conter a inflação e restringir o consumo de bens importados; (iii) assegurar o equilíbrio entre os rendimentos da atividade exportadora e o nível de abastecimento interno; (iv) reforçar o controlo do Estado sobre as atividades económicas

assumido, foi detido 12 vezes pela PIDE, cumprindo três anos de cadeia, sendo, posteriormente, deportado para São Tomé. Permaneceu nessa ilha até o governo de Marcello Caetano lhe permitir o regresso a Portugal. No entanto, nas eleições de 1969, Mário Soares foi cabeça de lista pela CEUD e é forçado a abandonar o país novamente, partindo para o exílio em França, in Vieira, Joaquim (2013). *Mário Soares. Uma vida*. Lisboa. Editora: Esfera dos Livros. pp. 71-79.

através dos organismos corporativos e evitar, desta forma, o “mercado negro”. Porém, os grandes objetivos de Salazar no plano económico ficaram longe de serem atingidos (Marques e Serrão, 1992, p. 45). No final da II Guerra Mundial, a situação económica e financeira de Portugal era estável. O Banco de Portugal havia acumulado enormes reservas em ouro, divisas e metais preciosos, apresentando lucros e uma grande capacidade de liquidez. Isto, em parte, acontecia à custa dos baixos salários que eram pagos à maior parte da população e da persistência de um atraso económico e social que o país carregava (Marques e Serrão, 1992, p. 55).

Em julho de 1948, a estabilidade desaparece com a aproximação do fim do mandato do general Óscar Carmona como Presidente da República. Então, o general Norton de Matos candidata-se à presidência da república portuguesa como candidato opositor ao Estado Novo, apoiado pelo MUD. Todavia, esta candidatura, apesar de agitar o país e a população com os seus polémicos comícios, não vai avante e Norton de Matos acabava por desistir das eleições. Em 13 de novembro de 1949 o sufrágio decorre sem sobressalto e o governo obtém a maioria dos votos dos eleitores recenseados (Nogueira, 2000, p. 70).

Os anos 50 foram difíceis para a oposição que teve um papel reduzido nas eleições legislativas de 1953 e nas presidenciais de 1951, nas quais foi eleito o general Craveiro Lopes. Só no final da década de 50 é que a oposição se reorganizou e apresentou um novo candidato: Humberto Delgado. Delgado intitula-se um “liberal que quer a sua pátria libertada” (Nogueira, 2000, p. 99). O “general sem medo” “afirma que o país caiu num rígido totalitarismo; pretende transcender os movimentos e grupos partidários; e quer um país antitotalitário, cristão, apoiado na família e equiparado às potências do mundo civilizado” (Nogueira, 2000, p. 99). O programa de Humberto Delgado filia-se na democracia e no parlamentarismo clássicos, num estilo semelhante ao da I República, partindo da base constitucional de 1933 para a fazer evoluir (Nogueira, 2000, p. 100). É, a partir daqui, que começam a surgir as campanhas de violência contra Humberto Delgado. Assim sendo, nas presidenciais de 1958, o jovem general conquistou, rapidamente, a simpatia do povo. No entanto, nas eleições, quem ganha é o Almirante Américo Tomás, devido à manipulação fraudulenta dos votos. Américo Tomás alcança cerca de 75% dos votos (Nogueira, 2000, p. 104). Entre 1958 e 1974 é Américo Tomás o

Presidente da República. Mais tarde, em 1965, o general Humberto Delgado é assassinado em Espanha, pela PIDE⁹.

Os anos entre 1963 e 1964 são marcados por uma estabilidade governativa até que em 1965 a estabilidade é abalada por uma crise no sector económico e no Ultramar.

No dia sete de setembro de 1968, uma notícia deixa o povo português surpreendido: durante a noite, Salazar foi operado a um hematoma cerebral, resultante de uma queda de que foi vítima no Forte do Estoril (Nogueira, 2000, p. 144). Dias mais tarde, os médicos declaram a incapacidade de Salazar retomar as suas funções anteriormente exercidas. A 26 de setembro, o presidente da República dirige-se ao país e resolve exonerá-lo das funções de presidente do Conselho de Ministros e nomeia Marcello Caetano para assumir a chefia do governo, substituindo António de Oliveira Salazar (Nogueira, 2000, p. 145).

A 27 de setembro de 1968, Marcello Caetano assume a Presidência do Conselho de Ministros. Ao assumir as suas novas funções, Marcello Caetano procede a uma remodelação do governo. Atribui ao novo presidente do Conselho a completa liberdade de escolha; resolve manter a estrutura geral do gabinete de Salazar – no entanto, muitos ministros são readmitidos e outros são substituídos; Caetano substitui, ainda, alguns secretários e subsecretários de Estado; admite a possibilidade de novas liberdades serem admitidas; mostra-se, terminantemente, anticomunista; garante a ordem pública e o lema a que se subordina – *continuidade e renovação*; continua a defender o Ultramar (Nogueira, 2000, p. 455). Desta forma, com esta pequena liberalização, Marcello Caetano conquista o apoio de vastos e diferenciados sectores políticos. Este período fica conhecido como a “*Primavera Marcelista*”, uma vez que se registou uma abertura política moderada. Logo no seu discurso de tomada de posse, mostrou o seu desejo de assegurar a continuidade das políticas salazaristas, ainda que estivesse disposto a realizar reformas, o que se traduz no conceito de uma “liberdade possível”.

Assim, Marcello Caetano toma as seguintes medidas assim que assume as funções de Presidente do Conselho de Ministros:

1. Descompressão na repressão policial e na censura, tendo-se permitido o regresso de alguns exilados políticos;

⁹ PIDE – Polícia Internacional de Defesa do Estado.

2. A PIDE recebe o nome de DGS - Direcção-Geral de Segurança e o partido da União Nacional recebe o nome de Acção Nacional Popular. O partido abre-se a novas sensibilidades políticas, salientando-se o aparecimento de uma jovem geração de deputados a favor da liberalização total do país;
3. Foi concedido o direito de voto às mulheres alfabetizadas;
4. Legalizaram-se os movimentos não-comunistas opositores ao regime, tendo sido autorizados para consultarem os cadernos eleitorais e para fiscalizarem as mesas de voto, nas eleições de 1969. Desta forma, o sufrágio já não era tão restrito, caminhando cada vez mais para a universalidade e o processo eleitoral passava a ter, na teoria, condições para ser justo e com um carácter legitimamente democrático.

Durante o mandato de Marcello Caetano, a oposição organiza alguns congressos, alcançando relativo sucesso na denúncia do carácter antidemocrático do regime, mesmo com a vigilância e com a repressão policial. Dá-se início a uma reforma no sistema de ensino na pessoa do Ministro Veiga Simão. Porém, Marcello Caetano cedo evidencia ter esquecido a evolução e ter passado a privilegiar a continuidade. Com a influência do Maio de 1968, em França, surge o movimento de contestação estudantil, em 1969. O movimento grevista estende-se ao sector laboral, com manifestações de rua em apoio aos movimentos eleitorais de esquerda e fazendo represálias à guerra colonial. O regime acabava por admitir que exagerou na sua tentativa de liberalização do regime. Consequentemente, o Governo Central dá início a um violento ataque aos movimentos eleitorais, que eram a Comissão Democrática Eleitoral de Unidade Democrática. Contudo, a oposição não elege nenhum deputado e as eleições foram novamente alvo de fraude. O imobilismo político verificado em 1945 repetia-se: a Assembleia Nacional persistia dominada pelos eleitos na lista do regime, incluindo uma ala liberal de jovens deputados cuja voz era abafada pelas forças conservadoras, acabando lentamente por abandonar a Assembleia. Como tal, há uma intensificação da repressão policial e as detenções políticas registaram um incremento. Para além disso, é ainda relevante referir que, mediante a consolidação da contestação estudantil - surgimento de vários grupos marxistas-leninistas -, as associações estudantis são encerradas e as universidades são invadidas pelos "Gorilas" (polícia recrutada entre ex-combatentes nas tropas de elite). Há uma intensificação das denúncias internacionais da injustiça da Guerra Colonial, a oposição reorganiza-se com a formação do Partido Socialista - aproximava-se do PCP na

exigência de democratização do país -, os movimentos clandestinos armados intensificam as ações violentas (Nogueira, 2000, p. 460).

Quanto ao Ultramar, “a política é definida como de defesa de populações e de haveres, e de manutenção da paz em territórios que, sendo portugueses, são todavia distintos de Portugal, pelo que, sem que o facto se torne explicito, se abandonaram as noções de unidade territorial, e de integridade de uma única soberania” (Nogueira, 2000, p. 462). Portanto, Marcello Caetano manteve a política colonial do Estado Novo, mas mudou os termos em que se legitimava a guerra. Agora, esta destinava-se a defender a população portuguesa. A *guerra colonial* ocupava uma preocupação central no Estado. Os custos da guerra eram insuportáveis para a economia do país. A inflação é produto da luta na África; a subida dos preços é causada pelos gastos militares; as carências são motivadas pela distração de recursos para a guerra; a mocidade portuguesa está sendo dizimada; a guerra travava o fomento da metrópole; (Nogueira, 2000, p. 499).

No último trimestre de 1972, a agitação política do país é bem nítida. Com a entrada de 1973, a agitação política é redobrada, pois é ano de eleições para a Assembleia Nacional e “as forças de ataque ao governo preparam-se para a luta” contra o governo de Marcello Caetano (Nogueira, 2000, p. 500).

Depois das eleições de finais de 1973, agravar-se no país a agitação política mais uma vez. A oposição manifesta-se na imprensa, em algumas estações de rádio, no teatro, na música e muitos escritores começam a mostrar a sua resistência ao Estado Novo conduzido por Marcello Caetano. Este sentimento invadiu todas as classes sociais (Nogueira, 2000, p. 506). Mesmo no seio da Igreja Católica notou-se a hostilidade relativamente ao governo e às medidas adotadas. Muitos pediam a demissão de Caetano.

Entre finais de 1973 e inícios de 1974, a sociedade portuguesa, mostrava-se perplexa e apática, na expectativa de uma mudança, de uma transição. O clima era de grande tensão.

Surge, então, neste contexto, o *movimento dos capitães* em inícios de 1974. Este movimento ganhou autonomia política, deixando de se integrar na hierarquia militar. Tinham dois objetivos principais: 1) derrubar as instituições em vigor; 2) abandonar o Ultramar e entregá-lo aos movimentos independentistas negros que surgiram na luta pela independência.

O descontentamento face à falta de mudança políticas, o impasse na questão colonial, a falta de liberdade e as dificuldades económicas, levaram um grupo de militares a tentar derrubar o regime. Às zero horas do dia 16 de março de 1974, chega a informação

à Presidência do Conselho, de que uma coluna motorizada do quartel de Infantaria 5, nas Caldas da Rainha, marchavam em direção a Lisboa. No entanto, ao longo do percurso não encontram apoios ou por má coordenação ou por defeção e alguns oficiais são presos (Nogueira, 2000, p. 512).

Todavia, esta tentativa fracassada não impediu dos militares tentarem um novo golpe para derrubar o governo. Pelas zero horas do dia 25 de abril de 1974, depois de um sinal acordado anteriormente, a estação *Rádio Clube* inicia a difusão de comunicados em nome do *MFA – movimento das forças armadas*. Após a audição da canção “*Grândola, Vila Morena*”, do músico Zeca Afonso, iniciaram-se as operações, apoiadas pelas principais unidades militares, comandadas pelo major Otelo Saraiva de Carvalho.

Com a passagem das horas, tornara-se claro o que havia sucedido: o *movimento dos capitães de abril*, transformado em MFA, emite sucessivos comunicados. Nas primeiras horas da manhã do dia 25 de abril, anuncia-se a adesão maciça de todas as Forças Armadas; O movimento depôs o Presidente da República, prendeu o chefe de governo (que se havia refugiado no Quartel do Carmo), dissolveram a Assembleia Nacional e revogava a Constituição de 1933 (Nogueira, 2000, p. 513). Por fim, o regime denominado de Estado Novo foi derrubado sem a resistência de qualquer grupo ou classe social, sem que se esboçasse uma atitude de protesto. Sem que fosse sequer disparado um tiro de defesa. O regime ditatorial que governou Portugal durante quase meio século finalmente acabou.

Marcello Caetano e Américo Tomás foram depostos e o poder foi, então, entregue à Junta de Salvação Nacional, formada por militares. O presidente da Junta era o general Spínola que deveria de cumprir as promessas feitas pelo MFA. Este programa proposto pelo movimento das forças armadas – MFA – tinha três objetivos principais, conhecidos como os **três D**:

1. Democratizar.
2. Descolonizar.
3. Desenvolver.

As primeiras medidas adotadas pela Junta de Salvação Nacional foram:

- Demissão de todos os reitores das Universidades e dos governadores civis;
- Extinção da PIDE, da censura, da legião portuguesa e da mocidade portuguesa;
- Extinção do secretariado da juventude;

- Libertação dos presos políticos;
- Abertura da fronteira aos exilados;
- Encerramento da Bolsa.

Todas estas medidas adotadas foram recebidas com entusiasmo por parte de toda a população portuguesa (Saraiva, 2004, p. 20). No entanto, as tarefas a enfrentar eram pesadas. O “simples traumatismo revolucionário” e a destruição súbita de todas as autoridades criou um enorme vazio no poder que, em poucos dias, estabeleceram um clima de anarquia que ameaçavam desestabilizar a vida do país (Saraiva, 2004, p. 27-31). Por toda a parte surgem greves, ocupam-se empresas como forma de protesto e o governo mostra-se incapaz de travar esta situação (Saraiva, 2004, p. 31).

Depois do 1.º de maio de 1974, a rutura entre o MFA e o general Spínola chega em setembro. A Junta de Salvação Nacional fica reduzida a apenas três elementos – o general Costa Mendes e os almirantes Pinheiro de Azevedo e Rosa Coutinho (Saraiva, 2004, p. 39).

As eleições realizaram-se a 25 de abril de 1975 e tiveram uma influência decisiva na evolução política global porque revelaram uma realidade de opinião diferente da que se propunha existir. O partido mais votado foi o Partido Socialista (com 37,9% dos votos), seguido do Partido Popular Democrático – PSD. Em terceiro lugar ficou o Partido comunista e depois o CDS (Saraiva, 2004, p. 43-45).

A situação do país não era estável. Por isto, o verão de 1975 ficou conhecido por “verão quente”, pois representou uma época conturbada caracterizada por uma certa anarquia entre o governo, as forças armadas e a sociedade que teve como consequência crescentes tensões entre grupos de esquerda e de direita (Saraiva, 2004, p. 46-47).

Como forma de solucionar esta situação, a 25 de abril de 1975 são realizadas novas eleições legislativas, ganhando, mais uma vez, o Partido Socialista.

Faltava apenas revisar a Constituição. “A Revolução restituiu aos Portugueses os direitos e liberdades fundamentais. No exercício destes direitos e liberdades, os legítimos representantes do povo reúnem-se para elaborar uma Constituição que corresponde às aspirações do País. A Assembleia Constituinte afirma a decisão do povo português de defender a independência nacional, de garantir os direitos fundamentais dos cidadãos, de estabelecer os princípios basilares da democracia, de assegurar o primado do Estado de Direito democrático e de abrir caminho para uma sociedade socialista, no respeito da

vontade do povo português, tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno” (Constituição da República Portuguesa, 2005, p. 1).

Assim, a 2 de abril de 1976, reunida na sessão plenária, é aprovada e decretada a nova constituição: a Constituição de 1976. Estavam lançadas as bases para um governo democrático.

2.5. Temas chave

Após a escolha do tema a ser desenvolvido sob o método da *aula invertida*, foi efetuada uma análise ao manual para se compreender quais os assuntos chave que são abordados no 9.º ano de escolaridade, na disciplina de História.

O manual adotado pela Escola Secundária Doutor Manuel Gomes de Almeida, em Espinho, é o Missão: História, 9.º ano, da Porto Editora e, após uma análise cuidada, foi possível constatar que o manual se encontra desorganizado. Os temas que iriam ser abordados pelos grupos encontravam-se “desprendidos” pelas imensas páginas do manual.

No programa do 9.º ano de escolaridade, o Estado Novo está inserido no tema dez “Da Grande Depressão à Segunda Guerra Mundial”, no segundo subtema “Entre a Ditadura e a Democracia”, na rubrica “Portugal: a ditadura salazarista” e no tema onze “Do Segundo Após-Guerra aos Anos Oitenta”, no terceiro subtema “Portugal: do autoritarismo à democracia” (Programa de História, 1994, pp. 71-72 e 77).

Os manuais escolares portugueses, bem como os currículos nacionais, apontam para uma perspetiva de História Universal e Europeia centrada na História de Portugal e, neste caso, há duas formas de apresentar as matérias: tratar algumas estruturas globais a partir da História Nacional ou tratar as conjunturas europeias, onde se insere a análise do caso português, que se destaca pela sua especificidade (e mostram uma Europa constituída por nações que se desenvolvem num mundo político, económico e cultural diversificado, embora com traços comuns. Ou seja, a dimensão europeia é introduzida de forma a esclarecer a História Nacional e/ou mostrar o contributo (decisivo) que um ou vários países deu ou deram à História da Europa (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 102-106).

Privilegiou-se, portanto, abordar todo o tema do Estado Novo em toda a sua extensão. Só assim fazia sentido. Então, decidiu-se dividir os temas por anos e, assim, ajudar os alunos. Portanto, os temas tratados foram os seguintes:

1. Política (interna e externa) entre 1945-1968;
2. Sociedade entre 1945-1976;
3. Política (interna e externa) entre 1968-1974;
4. Cultura entre 1945-1976;
5. Política entre 1974-1976;
6. Economia entre 1945-1976;
7. Guerra Colonial 1961-1974.

Estes foram os temas selecionados e que estão, naturalmente, de acordo com o Programa de História, definido em 1999 e com as Metas Curriculares. Os alunos, desta feita, estariam mais direcionados para aquilo em que tinham de se focar e a compressão dos temas seria mais facilmente assimilada pelos mesmos, na altura em que os grupos apresentassem os seus trabalhos aos restantes elementos da turma.

Foi escolhido concretamente o tema do Estado Novo por ser ainda um tema recente e, relativamente, fácil para os alunos recolherem informação valiosa. Porém, a segunda razão que me levou a optar pela escolha deste tema foi incentivar, motivar e implementar o gosto pela História Nacional do nosso país. É isso que falta, atualmente, na grande maioria dos estudantes: gostar. Gostar de História. Por isso, é indispensável despertar o interesse dos alunos para o estudo da História Nacional, utilizando todos os recursos que estiverem disponíveis ao alcance dos professores. A terceira razão que me fez optar pelo estudo do Estado Novo foi o tempo a que é dedicado ao tema, que, cada vez é menor.

Com as sucessivas reformas curriculares introduzidas ao longos dos anos regista-se uma visível “diminuição do tempo e do espaço dedicados ao estudo da História, em geral e, ao Estado Novo, em particular¹⁰” (Serrano, 2008, p. 240).

¹⁰ A diminuição da carga horária é visível na mudança de cento e oitenta minutos para os atuais cento e trinta e cinco ou até mesmo noventa minutos semanais que a disciplina de História tem no segundo e no terceiro ciclos do ensino básico.

“Para formarmos uma ideia muito clara do assunto bastará dizer que, das duzentas e quarenta páginas que em média os manuais portugueses do nono ano de escolaridade têm, apenas trinta e cinco páginas, ou seja, 14,5% do manual, são dedicadas ao Estado Novo” (Serrano, 2008, p. 240).

Assim, esta organização dos temas simplificou, desde logo, o trabalho dos alunos. Eles puderam trabalhar tranquilamente, sabendo exatamente quais os tópicos que deveriam de abordar nos seus trabalhos.

2.6. Formação dos grupos

Para que de um trabalho de grupo resulte uma aprendizagem cooperativa, a formação de grupos tem de ser estruturada e estratégica para que não propicie a marginalização de elementos e para que possa existir verdadeira cooperação entre pares (Ribeiro, 2013, p. 24). A constituição de pequenos grupos é uma sugestão universal em todos os autores de referência nesta temática. Para que haja cooperação entre todo o grupo devem evitar-se grupos grandes, pois estes últimos poderiam gerar subgrupos e perder-se-ia a essência do trabalho de grupo cooperativo (Ribeiro, 2013, p. 24).

Os autores Freitas & Freitas (2002, p. 36) apresentam três possibilidades para se constituir grupos de trabalho. Uma das possibilidades é serem os próprios alunos a constituírem o seu grupo, o que pode levar a que, em vez de grupos de trabalho, se formem grupos de amigos. Uma outra hipótese é criar grupos de trabalho de forma aleatória, sendo esta indicação sugerida pelos autores sobretudo para o início de 25 cada ano letivo ou para a primeira vez que se implementa esta metodologia. Outra possibilidade é a de ser o próprio professor a formar os grupos de trabalho. Esta é, para os autores Freitas & Freitas (2002, p. 48), a alternativa mais indicada.

Desta forma, optou-se por ser a professora a constituir os grupos de trabalho de forma a distribuir, heterogeneamente, os estudantes para evitar, precisamente, os grupos de amigos. No entanto, por lapso, um grupo acabou por se revelar fraco e, consequentemente, isso refletiu-se nos trabalhos apresentados. Pretendeu-se, acima de tudo, criar grupos diversos com o objetivo de enriquecer todos os alunos durante esta experiência.

Relativamente às questões relacionadas com a liderança, constata-se que, em todos os grupos, há um elemento que se destaca como “líder”. São esses líderes os

responsáveis pela forma como o trabalho é conduzido e, naturalmente, o responsável pelos seus resultados.

Quanto à ênfase nas tarefas, os objetivos dos alunos estão direcionados em trazer para cada um dos seus membros aprendizagens máximas e em manter um bom trabalho relativamente às relações entre os membros do grupo.

Em suma, após a formação dos grupos de trabalho, sortearam-se os temas. Mas porquê utilizar o sorteio? Utilizou-se o sorteio, pois existiam grupos que ambicionavam trabalhar o mesmo tema. Assim, de forma democrática e justa, utilizou-se o sorteio e definiu-se o que cada grupo iria trabalhar. Desta forma, os grupos não guerrilharam entre eles.

CAPÍTULO III – Quadro Metodológico

Num processo de investigação deve explicar-se, detalhadamente, os princípios metodológicos e métodos a utilizar. Neste capítulo, inclui-se, por isso, toda a explicitação e fundamentação no que diz respeito às opções metodológicas presentes neste estudo.

Este capítulo encontra-se dividido em duas secções principais. Na primeira expomos uma reflexão sobre as questões metodológicas de modo a fundamentar a estratégia da investigação escolhida, nomeadamente a escolha dos inquéritos por questionários e a observação participante. Na segunda secção será feita uma caracterização da organização dos trabalhos escolares e das atividades realizadas. Será ainda realizada uma descrição dos instrumentos e técnicas utilizadas na recolha da informação, tais como a observação de aulas e o método de tratamento de dados.

Uma investigação pode ser definida como sendo o melhor processo para se chegar a soluções fiáveis para problemas, através de recolhas planeadas, sistemáticas e respetiva interpretação de dados (Miranda, 2009, p. 33). É uma ferramenta da máxima importância para incrementar o conhecimento e, deste modo, promover o progresso científico permitindo ao Homem um relacionamento mais eficaz com o seu ambiente, atingindo os seus fins e resolvendo os seus conflitos (Cohen & Manion, 1980; Santos, 1999, p. 202).

Tal como Bell (1997, p. 66) refere “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos” sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente. Relacionadas com a investigação e, num sentido mais vasto, com o processo científico, encontram-se sempre questões epistemológicas ligadas a três aspetos: (1) Natureza do objeto da investigação (o quê); (2) Questões sobre a relação investigadora/objeto, ou seja, sobre o processo do conhecimento científico (o como); (3) Objetivo inerente a uma investigação, ou seja, a finalidade da atividade científica (o porquê).

A metodologia caracteriza-se, segundo Herman (1983, citado por Lessard-hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 15) como “um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica”. A metodologia de investigação seguida neste trabalho é de carácter qualitativo e rege-se por cinco características essenciais: (1) o investigador é o instrumento principal de recolha de dados e o ambiente natural, a fonte direta dos dados recolhidos; (2) a investigação qualitativa é descrita; (3) o investigador interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; (4) o investigador tende

a analisar os dados pelo método indutivo; (5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Rolo, 2015, p. 51).

Para Morse (1994, citado por Vale, 2004, p. 96), a investigação qualitativa possui seis estádios. O primeiro estágio é o da reflexão. Aqui, o investigador procura identificar o assunto a estudar. O segundo estágio é o do planeamento, onde se inclui a seleção do contexto e da estratégia investigativa, a preparação do investigador, a criação e o refinamento das questões orientadoras da investigação. O primeiro período de recolha de dados ocorre no estágio de entrada, em que o investigador não deve ainda focar as suas observações, mas sim preocupar-se em saber quem é quem. O quarto estágio refere-se à produção e à recolha de dados, compreende a análise dos dados que se inicia um pouco depois do início da recolha e continua durante e após. No estágio do afastamento, o investigador deverá reservar tempo para a reflexão sobre o trabalho executado. Por fim, o sexto estágio, está reservado para a escrita e, aqui, recorrerá a citações para ilustrar a sua interpretação dos dados (Rolo, 2015, p. 51-52). Desta forma, pode concluir-se que este tipo de investigação envolve uma intensa e continuada observação no contexto educativo, seguida de alguns momentos de reflexão.

Para Simões (1990, citado por Almeida & Freire, 2000, p. 29) “o resultado deverá ter um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” e, a partir da discussão das ações, esperam-se as modificações. Para Vale (2004, p. 97) a intenção da investigação é resolver a problemática, no sentido de aglomerar os conhecimentos necessários que conduzam à sua compreensão.

Assim, o presente capítulo revela os instrumentos e os procedimentos de recolha de dados utilizados, nomeadamente o inquérito, a observação participante e a análise dos documentos produzidos pelos alunos. Por fim, serão descritas as atividades realizadas e a forma como foram organizadas.

O grande objetivo deste estudo é encontrar respostas às questões orientadoras iniciais. Ora, isto só foi possível através da recolha de dados obtidos através da Prática de Ensino Supervisionada. Assim, considerou-se essencial escolher os instrumentos de recolha de dados que permitissem reunir a informação necessária. Desta forma, esta investigação desenvolveu-se através de várias etapas. Só após um longo período de observação das características da turma é que foi possível delinear-se a problemática em questão: a utilização da metodologia da aula invertida.

Para efetuar a recolha dos elementos necessários a esta investigação recorreu-se, primeiramente, à aplicação de fichas diagnósticas sobre a unidade temática do Estado Novo em Portugal, para se tentar entender aquilo que os alunos já dominavam acerca destes conteúdos. Seguiu-se a fase da intervenção didática que tornou mais fácil a recolha de dados através da observação participante e dos documentos produzidos pelos estudantes. No final da aplicação da aula invertida e das apresentações dos alunos na plataforma *PowerPoint*, procedeu-se à realização de uma ficha de avaliação sumativa e, por último, realizou-se um inquérito pós-implementação para saber a opinião dos alunos.

A aula invertida permitiu um imenso e intenso contacto com o ambiente em estudo e a principal tarefa do docente é explicar os modos como os alunos nos seus ambientes naturais compreendem, explicam e agem (Wolcott, 1994, p. 98). Desta feita, torna-se imperativo mencionar os contextos em que foram aplicados e a respetiva calendarização cumprida (cf. Quadro 2, página seguinte).

Quadro 2. Etapas do projeto de investigação (2018).

Data	Etapa realizada	Procedimentos
26 Fevereiro – 4 Março	Conceção da intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Observação das aulas do professor-orientador; • Recolha de referências bibliográficas; • Definição de objetivos; • Organização das aulas de “flipped classroom”.
6 Março – 14 Abril	Desenho da Intervenção Didática	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração dos materiais; • Seleção de vídeos relacionados com o tema; • Seleção de textos relativos ao Estado Novo em Portugal.
17 Abril – 10 Maio	Intervenção Didática Fase I/ Recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de fichas diagnósticas (<i>Inquérito 1</i>). • Implementação das atividades planificadas; • Apresentação e discussão dos trabalhos dos estudantes (<i>observação participante</i>). • Regulação e entrega dos trabalhos realizados pelos alunos (<i>cf. Análise documental - documentos 1 e 2</i>). • Recolha de dados por parte da professora-investigadora.
14 Maio	Fase II/ Recolha de Dados	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação e correção das fichas de avaliação sumativas (<i>Inquérito 2</i>).
5 Junho	Fase III/ Recolha de Dados	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do inquérito pós-implementação da aula invertida (<i>Inquérito 3</i>).
Junho-Julho- Agosto	Análise e Interpretação dos dados	<ul style="list-style-type: none"> • Análise, interpretação e discussão dos dados • Problemática dos resultados

3.1. Organização dos trabalhos/atividades

Após um longo período de reflexão, decidiu-se trabalhar a unidade 10: *Da Grande Depressão à 2.ª Guerra Mundial*, mais concretamente o subcapítulo relativo à época do Estado Novo em Portugal. Foi selecionado este tema, pois é um tópico ainda recente e, por norma, os estudantes gostam de o estudar por ser um passado ainda recente. Muitos estudantes crescem a ouvir as histórias que os seus avós contam sobre o período de Salazar e da Guerra Colonial. O facto de ser professora-estagiária tornou-se um fator condicionante, pois não foi possível tomar todas as decisões sozinha, de forma isolada, influenciando esta escolha por questões de tempo.

Para implementar a *Flipped Classroom* foi necessário planear e organizar atividades que fossem de encontro à metodologia utilizada. Decidiu-se agrupar toda a matéria do Estado Novo (que se encontra separada no manual adotado pela escola) e, assim, na primeira aula em que o método da flipped classroom foi aplicado, foram formados os grupos de trabalho e distribuídos os temas a cada um. Desta forma, a turma ficou dividida em sete grupos, sendo que cada um trataria um tema diferente. Assim sendo, o grupo I tratou da Política entre 1945 até 1976; o grupo II ocupou-se da Sociedade entre 1945 até 1976; o grupo III trabalhou a Política, mas entre o período de 1968 e 1974; o grupo IV abordou a Política entre 1974 e 1976; o grupo V abordou o todo o tema da Cultura entre 1945 e 1974; o grupo VI ficou encarregue de examinar a Economia entre 1945 e 1976 e, por fim, o grupo VII cuidou, exclusivamente, do período da Guerra Colonial que se realizou entre 1961 e 1974.

Na primeira implementação da aula invertida, foram constituídos os grupos de trabalho, foram dadas informações cruciais para o sucesso desta metodologia e, por fim, foi realizada uma ficha de carácter diagnóstico (nos segundos 40 minutos da aula).

Depois da escolha dos grupos e da visualização de um *PowerPoint* de carácter informativo que continha esclarecimentos pertinentes para os estudantes foram entregues os materiais aos respetivos grupos de trabalho para que fossem, então, analisados e trabalhados para produzir o resultado final esperado.

A cada grupo de trabalho foram entregues os materiais previamente selecionados e, entre eles, encontravam-se vídeos do canal Youtube e da RTP Ensina, bem como excertos de textos de obras gerais da História de Portugal, nomeadamente foi entregue a

todos os grupos o PDF da História de Portugal do autor Rui Ramos, onde eram dadas indicações daquilo que interessaria a cada grupo.

A primeira tarefa que os alunos realizaram, na primeira *aula invertida*, foi uma ficha de carácter diagnóstico (designado por Inquérito 1). Desta forma, foi possível determinar aquilo que os alunos recordavam acerca do tema a ser abordado nas aulas seguintes segundo os princípios metodológicos da *Flipped Classroom*. Esta ficha diagnóstica serve, também, para avaliar o comportamento dos alunos perante uma coisa que, para eles, é desconhecida.

Após a realização das fichas diagnósticas foi pedido aos estudantes que estes visualizassem, em casa, os vídeos que tinham sido entregues na primeira aula invertida e que preenchessem uma grelha de carácter geral, cujo objetivo seria orientar e simplificar a assimilação dos conhecimentos por parte dos estudantes. Na segunda aula invertida (45 minutos), os alunos que, eventualmente, se debateram com algumas dúvidas na análise dos vídeos em casa, expuseram-nas à professora e deu-se, assim, continuidade aos trabalhos em grupo, na sala de aula, tendo em vista as apresentações *PowerPoint* finais que cada grupo teria que fazer. Os alunos levariam para a aula, como pedido previamente, os seus computadores portáteis e os seus Tablet para realizar a sua própria pesquisa na internet e consultaram, ainda, livros da História de Portugal facultados pela professora na sala de aula.

A terceira aula invertida, de 90 minutos, seria reservada, mais uma vez, ao esclarecimento de dúvidas. De seguida, os alunos continuariam a trabalhar em grupo e a preparar as apresentações preliminares que seriam apresentadas na próxima aula.

A quarta aula invertida, de 45 minutos, seria exclusivamente destinada às apresentações preliminares dos três grupos anteriormente estabelecidos pela professora em conformidade com os alunos, a fim de ser estabelecida uma ordem lógica e também cronológica nas mesmas. Desta forma, os primeiros três grupos a apresentar foram:

- 1.º Política (1945-1968);
- 2.º Economia (1945-1976);
- 3.º Sociedade (1945-1976).

Ao longo destas apresentações, a professora-investigadora, foi tirando notas e interferindo sempre que achasse oportuno, para que não restassem dúvidas acerca dos conteúdos expostos pelos alunos. Todavia, a todos estes grupos foi dada uma segunda oportunidade para refazerem o seu trabalho, uma vez que se encontravam muito incompletos e, inclusivamente, alguns alunos não sabiam aquilo que estavam a transmitir,

para surpresa da professora, uma vez que se tratava de um grupo formado, quase exclusivamente, por alunos de excelência. Não houve, em alguns casos, a preocupação pela pesquisa e aprofundamento dos conhecimentos.

Na aula seguinte (45 minutos), prosseguiu-se com as apresentações definitivas dos seguintes trabalhos:

- 1.º Política (1968-1974);
- 2.º Guerra Colonial (1961-1974);
- 3.º Cultura (1945-1976).

Aqui, as apresentações já são chamadas definitivas, uma vez que o tempo era escasso. Assim, decidiu-se eliminar as apresentações preliminares e avançar com as versões definitivas dos trabalhos.

No dia 10 de maio de 2018, teríamos, então, a penúltima *aula invertida* destinada às últimas apresentações. Os três grupos que apresentam neste dia são os mesmos a quem a professora pediu que reformulassem os trabalhos na primeira aula. Assim sendo, os grupos que apresentaram os trabalhos são:

- 1.º Política (1945-1968);
- 2.º Economia (1945-1976);
- 3.º Sociedade (1945-1976).

A última *aula invertida* realizou-se a dia 14 de maio. Aqui, todos os estudantes realizaram as fichas sumativas¹¹ (designadas de Inquérito 2) que, posteriormente, contaram para avaliação do professor-orientador regente da turma. Estas fichas sumativas serviriam para a professora-investigadora avaliar o método da aula invertida e compreender se ele é, de facto, uma boa metodologia para se adquirir os conhecimentos históricos necessários ou não.

Estas apresentações *PowerPoint* serviriam como fonte de informação para os restantes estudantes, estimulando ainda o debate e a discussão dos resultados obtidos entre a turma. Os alunos colocavam as suas dúvidas no final das apresentações e o grupo que estava a apresentar tinha uma função primordial: esclarecer as dúvidas dos colegas.

Para complementar este trabalho, os grupos teriam que entregar à professora um texto, no mínimo com duas páginas, como referido anteriormente, acerca do seu tema, indicando sempre as fontes de onde eram retiradas as informações.

¹¹ Na ficha está denominada “formativa” por indicação do professor-orientador regente da turma em questão.

Estabeleceu-se, inicialmente, que cada grupo teria que fazer uma apresentação preliminar acerca do seu tema, contudo, devido à falta de tempo, apenas três grupos fizeram estas apresentações “não definitivas”, se assim lhe podemos chamar. Os restantes grupos apresentaram, unicamente, as versões definitivas dos seus trabalhos.

Todos os grupos dispunham de três aulas para prepararem as suas apresentações preliminares, excluindo as tarefas realizadas em casa pelos estudantes, sendo que esta metodologia foi implementada ao longo de três semanas apenas. Mais tarde, conseguiu-se uma aula extra, em junho, para implementar o inquérito (designado de Inquérito 3) para avaliar a metodologia da *Flipped Classroom*.

3.1.1. Recolha de Dados

Bogan & Ogles (2014, p. 149) referem que a recolha de dados é uma etapa fundamental durante uma investigação pelo que “quando sistemática e rigorosamente recolhidos incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda”.

Vale (2014, p. 106) admite que os dados qualitativos se obtêm a partir de ações que comportam intenções e ainda significados. Estes têm muita riqueza, uma vez que permitem o estudo de qualquer processo, pois são dados específicos que são recolhidos num determinado tempo.

Os autores De Bruyne et al. (1975, citados por Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 145) indicam como métodos de recolha de dados “o inquérito, que pode tomar uma forma oral (a entrevista) ou escrita (o questionário); a observação, que pode assumir uma forma direta e sistemática ou uma forma participante e a análise documental” que recai sobre a observação dos artefactos escritos e produzidos pelos alunos. Assim, não privilegiando nenhum dos instrumentos para a recolha dos elementos necessários à investigação, recorreu-se ao inquérito na sua configuração escrita (para facilitar o seu preenchimento pelos alunos), à observação participante e à análise documental, como será referido já de seguida.

3.1.2. Questionário

Segundo Ketele & Roegiers (1998, p. 26) o questionário poderá ter dois sentidos diferentes: o questionário de verificação de conhecimentos e o questionário de inquéritos. Para construir um questionário, é necessário, evidentemente, saber de maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm sentido, que todos os aspetos da questão foram abordados (Ghiglione, 1987, citado por Ketele & Roegiers, 1998, p. 36).

Os questionários têm de ser bem estruturados e organizados, podem conter questões abertas ou fechadas, que proporcionem não só respostas diretas sobre informações, mas também a classificação das respostas sem esforço (Vale, 2004, p. 112). Este método foi selecionado por ser um instrumento de recolha de informações útil, concentrando a informação no presente ou num passado próximo (Rolo, 2015, p. 55).

Durante a elaboração deste questionário, privilegiou-se o uso da *Escala de Likert*. Esta é um tipo de escala de resposta psicométrica usada habitualmente em questionários e é a escala mais usada em pesquisas de opinião. Ao responderem a um questionário baseado nesta escala, os interrogados especificam o seu nível de concordância com uma determinada afirmação.

O formato típico de um item Likert apresenta cinco graus de concordância:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Indiferente
4. Concordo parcialmente
5. Concordo totalmente

O questionário aplicado à turma de 9.ºano é composto por 17 questões. A cada resposta, os alunos teriam que assinalar com uma (X) naquela que lhes parecia mais adequada. No final, foi colocada aos estudantes uma questão de resposta aberta, na qual cada um teria que dizer o que mudaria no caso de se repetir, num futuro próximo, a metodologia da aula invertida na disciplina de História.

Foi escolhida a observação participante, pois esta técnica de investigação qualitativa possibilita a compreensão do fenómeno, acedendo às ações, opiniões e perspetivas dos observados (Rolo, 2015, p. 56). Para complementar a utilização desta

técnica, optou-se pela elaboração de um pequeno trabalho escrito, no mínimo, eram pedidas duas páginas (frente e verso) para que a investigadora tivesse noção da profundidade dos conhecimentos adquiridos pelos alunos durante a *Flipped Classroom* e também como forma de “obrigar” os alunos a pesquisar e a trabalhar fora do contexto sala de aula.

Ao longo deste processo, foram realizadas duas fichas: primeiro realizou-se uma ficha de diagnóstico; no final da implementação da *Flipped Classroom*, aplicou-se uma ficha sumativa (designadas de Inquérito 1 e Inquérito 2, respetivamente). Ambas constituem um instrumento de recolha de informações útil e, por isso, decidiu-se utilizá-las, uma vez que os estudantes já estão acostumados a trabalhar desta forma.

Pensou-se, inicialmente, aplicar a mesma ficha diagnóstica no início e no final da implementação da metodologia da *aula invertida*, contudo, com um valor diferente. No final, a ficha teria um carácter sumativo. No entanto, ponderou-se fazer algumas alterações e, no final, a ficha diagnóstica foi sofrendo alterações.

A ficha diagnóstica é composta por 11 questões no total; oito questões de escolha múltipla, uma correspondência e duas questões de resposta direta.

A ficha sumativa final é composta por 14 questões no total; nove questões de escolha múltipla; uma para identificar como VERDADEIRA ou FALSA; duas questões de resposta direta e duas questões de desenvolvimento.

A ficha diagnóstica é ligeiramente mais curta e não inclui alguns temas como, por exemplo, a economia entre 1945 e 1976. Não apresenta quaisquer perguntas de desenvolvimento e é constituída por questões mais simples e diretas. O principal objetivo para a realização desta ficha seria, justamente, saber aquilo que os alunos recordavam da matéria em questão para, assim, determinar os conhecimentos sobre os quais seria mais importante incidir. Serviria para “testar” o conhecimento dos alunos.

A ficha sumativa¹² é constituída por 14 questões e apresenta-se mais exigente, em termos de conhecimentos, do que a ficha diagnóstica. Aqui, todos os temas abordados pelos alunos durante a *Flipped Classroom* são explorados. Nesta avaliação sumativa, os estudantes teriam de responder a duas perguntas de desenvolvimento, exigindo deles os conhecimentos que deveriam ter sido assimilados durante as apresentações e, posteriormente, estudados fora do contexto sala de aula.

¹² Na ficha está denominada “formativa” por indicação do professor-orientador regente da turma em questão.

A aplicação desta ficha sumativa teve dois propósitos. O primeiro propósito está relacionado, claramente, com a *Flipped Classroom*. Pretendia-se avaliar os conhecimentos dos estudantes e determinar se a estratégia aplicada foi, efetivamente, boa para a aquisição e assimilação dos conhecimentos históricos pretendidos. Pretendia-se, acima de tudo, avaliar a estratégia metodológica aplicada. O segundo propósito não era importante para este relatório, mas era relevante para o orientador e regente da disciplina da turma em estudo. Estas fichas sumativas contaram como um teste e através dos resultados obtidos, o professor decidiu utilizá-los na sua avaliação final, uma vez que as fichas foram realizadas no início do 3.º período.

3.2. Observação participante

Como refere Rolo (2015, p. 55), citando Ketele (1998, p. 22-23) “observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por uma objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele”. A principal função da observação é recolher elementos sobre os indivíduos em atividade, “permitindo que se compare o que se diz (ou não diz) com aquilo que se faz” (Rolo, 2015, p. 56).

Na observação participante, enquanto técnica utilizada em investigação, há que realçar que os seus objetivos vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento (Spradley, 1980, p. 45).

A observação participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. “Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidades e capacidades para utilizar a técnica” (Correia, 2009, p. 31). Podemos considerar que a *observação* constitui uma técnica de investigação, que usualmente se complementa com a entrevista semiestruturada ou livre, embora também com outras técnicas como a análise documental, se bem que a mesma possa ser aplicada de modo exclusivo. Para a sua utilização como procedimento científico, é preciso que estejam reunidos critérios, tais como o responder a objetivos prévios, ser planeada de modo sistemático, sujeita a validação e verificação, precisão e controle. De acordo com Spradley (1980, p. 67), na abordagem conhecida por “observação participante” há que

realçar que os objetivos vão muito além da mera descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento. Face à intersubjetividade presente em cada momento, a observação em situação permite e facilita a apreensão do real, uma vez que estejam reunidos aspetos essenciais em campo (Correia, 2009, p. 58).

Bogdan e Taylor (1975, p. 26) definiram observação participante como uma investigação caracterizada por interações sociais intensas, entre investigador e sujeitos, no meio destes, sendo um procedimento durante o qual os dados são recolhidos de forma sistematizada.

Ainda, de acordo com Lapassade (2001, p. 34) a expressão “*observação participante*” “tende a designar o trabalho de campo no seu conjunto, desde a chegada do investigador ao campo de pesquisa, quando inicia negociações para conseguir acesso a este e se continua numa visita prévia, com o reconhecimento do espaço ou campo de observação”. Pode conjugar o estatuto de investigador/observador, mesmo que seja conhecido por uma parte do grupo, sendo que este trabalho de campo continua em cada momento/“tempo” de presença e até que o investigador o abandona depois de uma estadia mais ou menos longa (Lapassade, 2011, p. 35).

É essencial, na observação participante, que o observador esteja consciente dos estereótipos culturais e possa desenvolver a sua capacidade de introspeção, que para Spradley (1980, p. 57), “pode não parecer objetiva”. A observação participante, enquanto técnica de investigação, é uma ferramenta que todos usamos para compreender novas situações, quando queremos compreender o significado das ações e interações de um grupo de participantes num determinado contexto em estudo.

Leininger (1991, p. 93) desenvolveu, entre outros, um modelo O-P-R, observação, participação e reflexão, que foi sendo aprimorando desde 1960 e que se desenvolve em quatro fases: observação inicial, observação inicial com alguma participação, participação com alguma observação e observação reflexiva.

Merriam (1998, p. 84) define alguns aspetos que considera importantes durante uma observação participante: (i) o cenário; (ii) os participantes; (iii) as atividades e as interações; (iv) frequência e duração; (v) outros fatores como, por exemplo, as atividades informais e não planeadas.

Quando observa, o investigador pode assumir uma posição passiva ou uma posição ativa, a denominada observação participante.

Na observação participante é estabelecida uma relação de grande proximidade com os acontecimentos e “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005, p. 155). Cada investigador tem o seu próprio objeto de atenção e interpretará o observado à sua própria maneira (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 196).

Para a nossa investigação, a observação participante (Ludke e André, 1986, p. 65) realizada ao longo do ano foi muito útil, não só para fazer a triangulação dos dados mas também para:

- Conhecer as condições em que os conceitos e as apropriações desses mesmos conceitos, por parte dos alunos, foram evoluindo;
- Identificar as dificuldades sentidas por todos e as soluções encontradas para as ultrapassar;
- Definir ajustamentos e reformulações ao design de investigação inicialmente traçado;

Pode afirmar-se que foi durante as apresentações *PowerPoint* dos grupos de trabalho que foi possível desenvolver e fortalecer esta metodologia da observação participante. Tal como já fora mencionado anteriormente, a observação participante pode ser ativa ou passiva e, neste caso específico, optou-se pela observação ativa. Porquê a utilização da participação ativa? Porque foi através da intervenção participante da professora-investigadora que foi possível regular e otimizar os resultados obtidos e estes resultados serão dados reportados segundo o método de inquérito.

Quando foi pedido aos estudantes que fizessem apresentações *PowerPoint*, foram-lhes dadas informações pertinentes para os auxiliar e, simultaneamente, orientar.

Para cada apresentação estavam reservados cerca de 15-20 minutos, incluindo o esclarecimento de dúvidas, mais discussão dos resultados obtidos. Foi-lhes dito que poderiam utilizar vídeos, se assim o entendessem, analisar textos, poderiam, inclusivamente, fazer exercícios com a turma. Foi-lhes dada alguma liberdade quanto à forma como iriam apresentar os seus resultados. No entanto, algumas apresentações foram fracas. Não apresentando consistência científica.

Como já fora referenciado anteriormente, as coisas não correram exatamente como estavam planeadas, uma vez que, por falta de tempo, teve que acabar-se com as apresentações preliminares dos trabalhos. Somente os três primeiros grupos é que tiveram a oportunidade de apresentar duas versões do seu trabalho: a preliminar e a definitiva. Os restantes grupos apresentaram apenas a definitiva. Pode afirmar-se que os três primeiros grupos saíram beneficiados desta experiência, pois, com a apresentação preliminar e os comentários e sugestões a ela feitos, pela professora e também pelo orientador, tiveram a oportunidade de melhorar a sua versão final.

O primeiro grupo a apresentar a versão preliminar do seu trabalho foram os estudantes que trataram da Política do Estado Novo entre 1945 e 1968. Para começar, a apresentação foi extremamente curta, teve a duração de apenas 5' minutos. O *PowerPoint*, apesar de estar bastante incompleto, continha muito texto. Texto esse que fora, exclusivamente, copiado do manual. Não fizeram menção à política externa portuguesa durante o período abordado. Durante a apresentação, os alunos limitaram-se a ler aquilo que estava projetado e, no final, responderam a apenas uma questão colocada por um aluno. Este grupo revelou-se uma surpresa, pois era constituído por alunos de excelência e a apresentação, embora preliminar, revelou-se fraca.

O segundo grupo a apresentar o seu trabalho preliminar também se mostrou muito frágil. Tratava-se da Economia entre 1945 e 1976. O *PowerPoint* projetado apresentava-se com algum texto. Notou-se muito pouca consistência científica. Notou-se sim, que as alunas se limitaram a copiar o texto de um *site* da internet, pois este encontrava-se escrito em português do Brasil. As alunas limitaram-se a ler o que estava projetado. O conteúdo era fraco e não referem conceitos essenciais como OCDE/EFTA. Tratam os planos de fomento aplicados em Portugal durante o período do Estado Novo de uma forma muito ligeira. A apresentação do trabalho durou unicamente cinco minutos.

No final, foram-lhes colocadas duas questões e nenhum elemento do grupo conseguiu responder, sendo a professora a fazer o esclarecimento. Contudo, o facto de ser uma apresentação fraca não é surpreendente, uma vez que o grupo é composto por alunas mais fracas.

O terceiro grupo a apresentar a sua versão preliminar é o grupo que abordou o tema da Sociedade entre 1945 e 1976. Este grupo era formado por alunos de excelência. O seu *PowerPoint* apresentava-se simples, mas continha o necessário para uma apresentação preliminar. No entanto, adequa-se salientar que os alunos apenas leem o *PowerPoint* projetado. Em termos de informação, os alunos falam acerca da emigração e, inclusivamente, mostram um gráfico que atesta o que eles estão a dizer. Mencionam o movimento dos Retornados e projetam um vídeo onde era possível ouvir testemunhos de pessoas que voltaram para Portugal nessa condição. No entanto, não falam da educação na apresentação, mencionando a falta de tempo. A apresentação dura cerca de 10' minutos. De seguida, prosseguiu-se ao esclarecimento de dúvidas, sendo que os estudantes foram capazes de clarificar as questões que foram colocadas pelos restantes elementos da turma.

Os restantes grupos a apresentar os seus trabalhos, mostram apenas as suas versões finais. E, para isso, foram utilizadas aulas de 90' minutos.

O primeiro grupo a apresentar a sua versão final foi o grupo da Política entre 1968 e 1974. O objetivo seria o grupo tratar do Marcelismo, da chamada “Primavera Marcelista” e caracterizar o fim do Estado Novo.

A apresentação deste grupo revelou-se, na generalidade, boa. O *PowerPoint* projetado era bastante sugestivo. O grupo começa por fazer uma pequena biografia de Marcello Caetano juntamente com algumas imagens. Todos os elementos do grupo falaram durante a apresentação. Os estudantes abordam a “Primavera Marcelista”, no entanto, esta explicação foi muito breve, os alunos poderiam ter sido mais explícitos. Abordam o impacto da Guerra Colonial a nível interno e externo de uma maneira pouco perceptível, uma vez que o slide apresentava muito texto e aqui, os estudantes confundiram-se com tanta informação. Mencionam as grandes obras realizadas neste período, falam da CEE, articulando isso com a modernização do país, que efetivamente não aconteceu. Ao longo de toda a exposição, mencionam figuras importantíssimas como Veiga Simão, mencionam o General Spínola.

Mencionam, e bem, o fim do Estado Novo. Explicaram igualmente muito bem e detalhadamente o fim do Estado Novo e o fim de Marcello Caetano, referindo a figura do capitão Salgueiro Maia.

A exposição deste grupo durou cerca de 20' minutos. No final, os estudantes esclareceram as suas dúvidas, contudo, a turma apenas colocou uma questão ao grupo ("O que foi a Primavera Marcelista?"). Não admira os alunos terem questionado o que era a questão da Primavera Marcelista, pois foi o tema que o grupo menos trabalhou e explicou durante a sua exposição. Os alunos interrogados estiveram à altura da questão e, aqui, conseguiram explicar muito bem o que era, de facto, a Primavera Marcelista.

De seguida, apresenta o grupo que abordou o tema da Guerra Colonial que se desenvolveu entre 1961 e 1974.

Este grupo era constituído por alunos muito bons e muito fracos. Um aluno não participou na realização do trabalho nem contribuiu para a sua finalização. Contudo, o trabalho apresentado foi muito bom. Os estudantes apresentaram um trabalho organizado, muito bem estruturado. O *PowerPoint* projetado para a turma era muito sugestivo, limpo, muito organizado. Todos os elementos do grupo participaram na apresentação do trabalho. Primeiramente, as alunas começam por relacionar as colónias com a ONU, mencionando, de seguida, o movimento dos países não-alinhados relacionando-o com a guerra fria. Contudo, a explicação acerca do movimento dos países não-alinhados não foi muito explícita e acabou por gerar alguma confusão entre a turma. Referem, posteriormente, os movimentos que surgiram nos países colonizados, nomeadamente o FRELIMO e o movimento UNITA. Seguem uma ordem lógica e mencionam as consequências da Guerra Colonial e, no final, apresentam um vídeo que se apresenta como uma sumula de todo o trabalho apresentado.

Esta apresentação durou cerca de 20 minutos e, no final, tal como acontece em todas as apresentações, foram colocadas as dúvidas. Somente uma aluna colocou uma questão ao grupo. Como já foi mencionado antes, a explicação acerca do movimento dos países não-alinhados não foi muito clara e, por isso, uma aluna questionou o grupo acerca disso. Todavia, o grupo explicou como sabia, mas não foi uma explicação suficientemente esclarecedora. Foi, então, necessário intervir a professora e explicar a toda a turma o que foi o movimento dos países não-alinhados.

O terceiro grupo a apresentar a versão definitiva do seu trabalho foi o grupo da Cultura entre 1945 e 1976.

Este grupo era formado por duas boas alunas, um aluno mediano e um com NEE¹³. Foi uma surpresa a apresentação deste grupo, pois estava à espera de mais destes estudantes. O *PowerPoint* que os estudantes apresentaram à turma era organizado, estava bem estruturado, pouco apelativo. Não foi rentabilizado como deveria. Em termos de apresentação, todos os alunos participaram, mas acabaram por ler, praticamente, aquilo que estava projetado. Não acrescentaram nenhuma informação adicional ou uma curiosidade que fosse. Poderiam tê-lo feito, uma vez que o tema era propício a isso. Alguns slides estavam escritos em português do Brasil, o que revela algum descuido por parte dos alunos, pois não se preocuparam em selecionar a informação, apenas a copiaram e colaram de um *site* da internet.

Em termos de conhecimentos históricos, começam por mencionar alguns aspetos da cultura antes do 25 de Abril. Posteriormente, dão exemplos de opositores ao Estado Novo na mística, na Literatura e, inclusivamente, no final do trabalho incluem as fontes de onde retiraram a informação para a execução do trabalho final. Colocam um registo áudio para os restantes estudantes ouvirem intitulado “Manifesto Anti Dantas” e colocam a música Grândola, Vila Morena do autor Zeca Afonso para mostrar à turma alguns exemplos de formas de oposição.

A apresentação durou cerca de 20 minutos e, no final, foram expostas as dúvidas dos alunos. Foram colocadas duas questões ao grupo e apenas duas alunas souberam responder corretamente, revelando, assim, que houve vários níveis de empenho por parte dos restantes elementos do grupo.

O quarto grupo a apresentar a versão definitiva do seu trabalho foi o grupo que trabalhou a Política entre 1974 e 1976.

Este grupo é constituído por alunos bons e alunos menos bons e isso acabou por revelar algumas fragilidades no trabalho. No entanto, todos os elementos do grupo participam na apresentação do mesmo à turma.

O grupo começa a apresentação do seu trabalho final por mencionar as causas e pelas consequências do 25 de Abril de 1974. Mencionam, inicialmente, a revolução, o major Otelo Saraiva, a Junta da Salvação Nacional e dos três D’ prometidos pelos revolucionários do 25 de Abril. Referem, levemente, o processo de descolonização e dos retornados, particularizando a “descolonização da sociedade”.

¹³ NEE – Necessidades Educativas Especiais.

Explicam, muito bem, a constituição de 1976. Explicam as principais mudanças ocorridas na constituição após a revolução, mencionando as funções dos três poderes. Referem, de forma subtil, o que aconteceu no pós-25 de Abril, apresentando algumas características.

Esta apresentação demorou cerca de 15 minutos e, no fim, foram colocadas questões. Todavia, estas questões foram colocadas não pela turma, mas pela professora-investigadora e pelo professor-orientador regente da disciplina. Somente uma aluna do grupo responde com exatidão às questões feitas.

Presentemente, serão avaliadas as apresentações finais dos únicos grupos que apresentaram, inicialmente, as suas versões preliminares do trabalho.

Começou por apresentar o grupo que tratou da Política do Estado Novo entre 1945 e 1968.

Mais uma vez, os comentários feitos à versão preliminar mantêm-se, praticamente. O grupo, composto por alunos bons, não trabalhou o suficiente para apresentar resultados satisfatórios. O *PowerPoint* exibido à turma era fraco, continha muito texto, tornando-o ilegível, por vezes. Todos os elementos do grupo apresentaram os seus resultados, no entanto, limitam-se a ler o que estava projetado, não acrescentando informação adicional que poderia ser preciosa. Os estudantes falam, levemente, do movimento MUNAF¹⁴, do MUD¹⁵ e das mudanças políticas implementadas por António de Oliveira Salazar. Mencionam a formação da ONU¹⁶, em 1955, e ignoram, completamente, a política externa portuguesa durante o período em estudo.

A apresentação à turma durou cerca de 15 minutos. No final, a turma colocou somente uma questão ao grupo: “Porque é que se diz que as eleições não eram livres?”. Porém, nenhum aluno do grupo conseguiu responder à questão, sendo a professora-investigadora responsável por este estudo que esclareceu a turma e, inclusivamente, os próprios elementos do grupo.

¹⁴ Movimento de Unidade Nacional Antifascista

¹⁵ Movimento de Unidade Democrática

¹⁶ Organização das Nações Unidas

De seguida, apresentou, pela segunda vez o seu trabalho, de forma definitiva, o grupo que trabalhou sobre a Sociedade no Estado Novo entre 1945 e 1976.

O *PowerPoint* apresentado à turma era muito estimulante, bem organizado e muito bem estruturado. Apresentava uma ordem cronológica muito fiel aos acontecimentos. No entanto, apresentava texto a mais. Todos os elementos constituintes do grupo apresentam os resultados do seu trabalho.

Começaram por explicar o que é a emigração, as suas causas e consequências, exibindo gráficos e estatísticas à turma. Explicam, muito bem, quem são os “Retornados”¹⁷ e projetam um vídeo com testemunhos verídicos de pessoas que voltavam de África.

Mencionam as reformas que foram realizadas no ensino entre 1945 e 1976, focando-se, essencialmente, no ensino primário e no ensino técnico. Para complementar esta informação, os estudantes mostram imagens pertinentes, nomeadamente mostram uma reconstituição de uma sala de aula no Estado Novo através de um vídeo disponibilizado pela professora-investigadora da autoria da RTP Ensina.

Seguidamente, falam do papel da mulher no período do Estado Novo, nomeadamente explicam o que é a OMEN¹⁸, criada em 1936 e, seguidamente, falam da sua luta pela emancipação.

Destaca-se, como ponto positivo, a projeção de imagens ao longo de todo o trabalho, relacionadas com o tema a ser analisado e a utilização de vídeos e gráficos demonstrativos.

É dos poucos grupos a mencionar as fontes de onde retiraram a informação para a realização do trabalho. Esta apresentação durou cerca de 30 minutos e, tal como acontece habitualmente, são esclarecidas as dúvidas dos alunos. Acontece que a turma não colocou dúvidas.

¹⁷ Retornados é a designação dada aos cidadãos portugueses que, entre 1974 e 1976, após a independência das colónias em África (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e, em especial, Angola e Moçambique) mudaram-se para Portugal.

Apesar de a designação *retornados* evocar regresso, deve-se salientar que muitos retornados nasceram ou viviam desde tenra idade nas antigas colónias portuguesas.

¹⁸ A Obra das Mães pela Educação Nacional foi uma organização feminina criada pelo Estado Novo português, em 1936.

Houve, sim, uma troca de conhecimentos por parte de alguns alunos que se interessavam por este assunto e partilharam curiosidades interessantes com toda a turma.

Para terminar as exposições, apresenta, igualmente pela segunda vez, o grupo que abordou a Economia do Estado Novo entre 1945 e 1976.

Começa-se por mencionar que houve, agora, uma maior preocupação pela aparência do *PowerPoint* que se revelou um pouco mais cuidada e organizada do que o anterior, no entanto, ainda apresentava um pouco de texto. Todavia, a nível científico as melhorias foram escassas. O *PowerPoint* apresentado foi, literalmente, lido pelas alunas. Não acrescentaram mais nada para além do que lá estava referido.

As alunas continuaram a insistir que a agricultura era a base da economia portuguesa, repetindo a mesma ideia ao longo de todo o trabalho. Não seguiram as sugestões dadas pela professora-investigadora para as ajudar a encadear as ideias mais importantes, seguindo, desta forma, uma ordem coerente e lógica.

Resumindo, a informação contida no *PowerPoint* era pobre e insatisfatória. As alunas referem conceitos que não sabem explicar, notando-se uma grande falta de conhecimentos históricos e científicos que já deveriam de estar assimilados. O *PowerPoint* encontra-se pobre em imagens, em gráficos e em mapas.

Foi notório que os restantes elementos da turma ficaram pouco esclarecidos acerca deste tema e, por isso, este tópico foi, numa aula posterior, esclarecido pela professora-investigadora para que os alunos ficassem com uma ideia clara daquilo que deveria de ter sido explicado pelas colegas.

Esta apresentação durou cerca de 10 minutos e no final, a turma não colocou questões porque, efetivamente, não tinha compreendido nada e nem sabiam que questões fazer. Então, é o professor regente da disciplina que pergunta ao grupo “o que é a autarcia?”, porem, as alunas não são capazes de responder e acaba por ser o professor a responder e a elucidar a turma acerca do conceito em questão.

Concluindo, ao longo de todas as apresentações, a professora-investigadora ia intervindo, como observadora participante ativa, com a finalidade dos alunos ficarem esclarecidos quando surgia alguma fragilidade ao longo das apresentações dos trabalhos (Cf. Anexos.)

3.3. Recolha de Dados - Análise Documental

Afinal o que entendemos por documentos? É a grande questão que se coloca. Entende-se por documentos, de acordo com Vale (2004, p. 10, citado em Rolo, 2015, p. 57) “toda a variedade de registos escritos e simbólicos, assim como todo o material e dados disponíveis” para que os consigamos consultar sempre que necessitarmos.

Esta investigação, à semelhança de muitas outras, exige que haja análise documental como complemento da informação obtida por outros métodos utilizados, tais como o uso do questionário/inquérito e da observação participante.

“Os documentos fornecem-nos dados para o estudo, uma vez que evidenciam convicções e comportamentos, servindo como substitutos de registos de atividades que o investigador não pode observar diretamente” (Stake, 1995, citado por Vale, 2004, p. 10).

A análise documental foi aplicada a todos os documentos escritos e gráficos, produzidos e respondidos pelos estudantes, caracterizadas no subcapítulo anterior. Pelo que, muito daquilo que é descrito aqui, comunga dos mesmos princípios da observação participante, uma vez que uma vez que estes documentos foram trabalhados de acordo com muitos critérios e procedimentos adotados na execução da metodologia de observação participante acima referida.

A avaliação formativa constitui uma função pedagógica da avaliação das aprendizagens que se estrutura por um diagnóstico contínuo das aprendizagens e das dificuldades ou dos erros dos alunos, no sentido de proporcionar condições pedagógicas facilitadoras do sucesso escolar (Rodrigues & Ferreira, 2014, p. 1). Apesar de poderem ser diversos os instrumentos de recolha de informações sobre os percursos de aprendizagem dos alunos, com vista à sua regulação, a utilização de fichas formativas é importante no contexto da prática da avaliação na disciplina de História. Através delas, o professor acompanha os alunos na sua realização, observa as respostas que dão e intervém nas suas dificuldades no momento em que faz a correção das mesmas.

Foi escolhida a aplicação da ficha diagnóstica e da ficha sumativa por ser um método que os estudantes já estão acostumados a utilizar.

Allal (1986, p. 170) propõe três etapas para a prática da avaliação sumativa, realizadas com a finalidade principal da “individualização dos modos de ação e de interação pedagógicas a fim de assegurar que um máximo de alunos possa atingir os objetivos essenciais do programa de formação” (p. 178). Essas etapas são as seguintes:

1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criteriosa e, dentro do possível, fazer um diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

O recurso aos testes na avaliação das aprendizagens tem sido muito frequente, representando, por vezes, o único instrumento de avaliação utilizado pelos professores. A prática da avaliação por testes ou fichas foi-se generalizando devido à tradição e “sobretudo a partir de alguns acontecimentos decisivos como foram a influência das ideias behavioristas e a massificação do ensino” (Valadares & Graça, 1998, p.69).

Assim sendo, nesta investigação, foi pedido aos alunos que estes produzissem os seus próprios documentos, relativos às atividades que lhes foram propostas durante esta intervenção didática da aula invertida na disciplina de História. Tanto os trabalhos em papel produzidos pelos alunos como as apresentações *PowerPoint* (por eles igualmente produzidas) estão guardados no seu formato original pela professora responsável pela implementação desta metodologia de trabalho denominada *Flipped Classroom* ou, simplesmente, *aula invertida*.

A ficha diagnóstica realizada serviu para avaliar/apreciar os conhecimentos prévios dos alunos, não contava para a sua avaliação e, por isso, não foram realizados critérios de correção para a mesma.

A ficha sumativa, aliás como já foi referido, realizada pelos alunos, visava avaliar, efetivamente, os conhecimentos assimilados – ou não – pelos alunos durante a implementação da metodologia da aula invertida. Assim sendo, esta ficha sumativa era composta por 14 questões, sendo que duas eram de desenvolvimento. Esta ficha faz-se acompanhar dos critérios gerais de correção e da correção concedida a cada questão, bem como a sua classificação (ver anexo 3).

Desta forma, os critérios idealizados para a correção desta ficha sumativa foram os seguintes:

1. A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro.
2. As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.
3. Se for apresentada mais do que uma resposta ao mesmo item, só é classificada a resposta que surgir em primeiro lugar.
4. Nos itens de seleção, a cotação do item só é atribuída às respostas integralmente corretas e completas. Todas as outras respostas são classificadas com zero pontos.
5. Nas respostas aos itens de seleção, a transcrição do texto da opção escolhida é considerada equivalente à indicação da letra ou do número correspondente.
6. Nos itens de resposta curta, a cotação completa do item só é atribuída às respostas totalmente corretas. As que se apresentam incompletas têm metade e as totalmente erradas terão zero pontos.
7. A cotação do item de resposta extensa é distribuída por parâmetros de estruturação temática e discursiva (ETD) e de correção linguística (CL). Os pontos serão distribuídos de acordo com esta estrutura.

Atividade 1 – Documentos escritos

No dia em que os estudantes teriam de fazer as apresentações finais dos seus trabalhos teriam, também, de entregar à professora-investigadora um documento escrito, no mínimo com duas páginas (ambas frente e verso), acerca do tema abordado. Este documento deveria ser feito, obrigatoriamente, no Word e entregue à professora para avaliação.

Esta atividade, realizada pelos alunos, foi uma das tarefas pedidas pela professora e concretizada fora do contexto sala de aula. Porém, alguns grupos não compreenderam o que era pretendido e, portanto, não executaram a tarefa como era pressuposto.

Pretendia-se que, através da realização deste “resumo”, chamemos-lhe assim, os alunos assimilassem os conhecimentos necessários e que, desta forma, a apresentação do

trabalho à turma fluísse mais facilmente. Era um objeto de avaliação e, simultaneamente, de ajuda para os alunos. No entanto, tal facto não se provou nalguns casos.

Importa, no entanto, salientar que todos os grupos apresentaram os seus trabalhos e entregaram, no dia das suas apresentações, os documentos escritos solicitados pela professora.

Todos os grupos entregaram este trabalho em papel, à exceção do grupo V, da Cultura entre 1945 e 1976. A versão deste grupo é digital, pois não conseguiram imprimir o documento no intervalo da aula. Assim, entregaram apenas a versão digital com a autorização da professora-investigadora.

À exceção do grupo VII, que trabalhou a Guerra Colonial entre 1961 e 1976, os restantes grupos não referem as fontes de onde retiram a informação para a realização dos trabalhos finais, apesar dos avisos da professora.

De igual forma, todos os grupos à exceção do grupo que trabalhou a Guerra Colonial, fazem uma cópia quase integral dos *PowerPoint* apresentados à turma. Os restantes não adicionam grande informação ao texto, dando-lhe um fio condutor lógico e coerente. O grupo VI, por exemplo, não respeita sequer as instruções dadas pela professora e pode afirmar-se, com certeza, que é o trabalho produzido mais fraco.

Contudo, na generalidade, os grupos ficam-se pela superficialidade e não vão além na pesquisa da informação. Somente dois grupos, respetivamente o grupo II e o grupo VII, demonstram preocupação e algum empenho para produzir o resultado final, respeitando as instruções proporcionadas pela professora.

Nota-se, claramente, que há grupos que se esforçaram e se empenharam mais que outros durante a realização desta experiência e estes documentos são a prova disso mesmo. Constatou-se que alguns grupos constituídos por alunos de excelência são aqueles que mostraram mais resistência a esta metodologia e que revelaram menos empenho na realização das atividades pedidas pela professora.

Atividade 2 – Apresentações *PowerPoint*

Anteriormente, aliás como já fora supramencionado inicialmente, foram estabelecidos acordos entre a professora-investigadora e os alunos. Estabeleceu-se que primeiro seriam realizadas apresentações preliminares dos trabalhos e, só depois, seriam apresentadas as versões finais dos mesmos. No entanto, agora só serão analisadas as versões finais das apresentações *PowerPoint* expostas pelos grupos dos estudantes.

Desta forma, começa-se por abordar o grupo I que trabalhou a Política do Estado Novo entre 1945 e 1968.

O *PowerPoint* apresentado por este grupo tinha 13 slides. Este trabalho encontrava-se incompleto e pouco desenvolvido. A aparência era pouco sugestiva e descuidada. Não houve preocupação estética. Os slides encontravam-se com muito texto, tornando-o confuso. No geral, pode considerar-se que este PowerPoint foi fraco, bem como a sua apresentação. Era esperado mais deste grupo de trabalho.

O grupo II que abordou o tema da Sociedade (entre 1945 e 1976) apresentou o seu *PowerPoint* que continha, ao todo, 24 slides. Apesar de alguns slides se apresentarem texto a mais, os mesmos apresentavam-se organizados, bem estruturados, coerente e com uma ordem lógica. A informação reportada era a essencial, abordando todos os aspetos considerados importantes. Destaca-se, como ponto forte, a farta utilização de imagens e o uso pertinente de um vídeo.

No final da apresentação, mostram as fontes consultadas para a realização final do trabalho. No geral, pode dizer-se que foi um bom trabalho. Notou-se empenho e dedicação por parte de todos os elementos do grupo.

O grupo III trabalhou o tema da Política entre o período de 1968 e 1976. O *PowerPoint* exibido à turma continha 11 slides. Estes slides eram organizados, seguindo um fio condutor coerente e lógico. Contudo, tal como já é habitual, os slides estão carregados de texto. Este grupo segue as indicações sugeridas pela professora e, por isso, a informação é considerada pertinente e essencial. Também investem na utilização de imagens, dando riqueza e substância ao trabalho. No fim, revelam as fontes utilizadas, porém, há um slide que contém uma citação que não se encontra referenciada.

Globalmente, o trabalho está razoável. Grande parte dos elementos do grupo revelaram interesse pelo trabalho e empenharam-se na sua realização.

O grupo IV cuidou do tema da Política do Estado Novo entre 1974 e 196. O *PowerPoint* deste grupo era composto por 12 slides apenas. O trabalho encontrava-se bem organizado e bem estruturado. Do ponto de vista estético revelou-se simples, mas fundamental. A informação foi bem selecionada pelos estudantes e seguiu uma ordem lógica e coerente. Seguiram as instruções facultadas pela professora-investigadora.

Este trabalho mostrou-se abastado em imagens que complementavam a informação apresentada ao longo dos slides. No final, apresentaram as fontes utilizadas para a concretização do trabalho. No geral, este trabalho foi bom. Foi notório o empenho de duas alunas em particular, especialmente na parte final da apresentação quando os restantes colegas da turma colocaram questões ao grupo. Apenas duas alunas estavam confiantes em relação ao que estavam a dizer.

O grupo V, relativo à Cultura entre 1945 e 1976, fez a sua apresentação *PowerPoint* que continha 13 slides. O *PowerPoint* era pouco apelativo do ponto de vista estético, contendo, ainda, muito texto. O grupo segue as instruções dadas pela professora e, desta forma, organizam a informação, dando-lhe um fio condutor lógico e coeso. Fazem uma boa comparação entre a cultura antes do 25 de abril de 1975 e pós-25 de abril. Dão exemplos muito bons de opositores ao Estado Novo do ponto de vista cultural e, para complementar essa informação, projetam imagens relacionadas com os temas abordados. Colocam uma música (Grândola, Vila Morena – Zeca Afonso) o que se destaca como ponto positivo. No final da apresentação, os alunos mencionam as fontes utilizadas para produzir o resultado final exibido à turma. Poderiam ter aprofundado mais os conhecimentos a nível científico, no entanto, não o fizeram.

De um modo global, foi um trabalho bem conseguido. Contudo, nota-se que nem todos os elementos do grupo trabalharam de igual forma.

O grupo VI ficou encarregue de tratar da Economia no período do Estado Novo entre 1945 e 1976.

Este *PowerPoint* era composto apenas por nove slides. Era pouco mais apelativo do que a primeira versão apresentada. Tinha muito texto e a informação disponibilizada era pouco consistente. O grupo não se preocupou em investigar e pesquisar os conteúdos que necessitavam de ser trabalhados com mais afinco. Os factos apresentados foram muito superficiais. Revelou-se um trabalho pobre em imagens e gráficos.

Globalmente, mostrou-se um trabalho fraco, sem solidez científica. Pode afirma-se, seguramente, que foi o trabalho mais fraco apresentado. No entanto, o facto de isto acontecer não foi uma surpresa, uma vez que este grupo era constituído, exclusivamente, por alunas mais fracas.

Por fim, o último grupo a apresentar o seu trabalho foi o grupo que trabalhou a Guerra Colonial no período de 1961 e 1975.

Esta apresentação era composta por 23 slides. O *PowerPoint* apresentado mostrou-se muito apelativo e bem estruturado. A informação era muito clara e notou-se que houve a preocupação em explorar e aprofundar o conhecimento. Não se ficaram pela superficialidade. Importa mencionar que este grupo se preocupou com a estética e colocou imagens e mapas com qualidade que procuravam sempre complementar a informação disponibilizada.

Para facilitar a comunicação dos resultados do seu trabalho, os estudantes apresentaram um vídeo que funcionou como “súmula final”. Em termos gerais, o trabalho mostrado revelou-se bastante bom. Todavia, houve níveis de empenho distintos entre os vários elementos do grupo. Dos quatro elementos que compunham o grupo, apenas dois se empenharam na realização do trabalho e um nada fez durante a concretização do mesmo.

Estas apresentações serviram para a professora-investigadora avaliar os alunos tanto em grupo como individualmente. Foram, ainda, muito úteis para avaliar a capacidade dos alunos de trabalhar quer na sala de aula quer em contexto fora da sala de aula. Foi possível, a partir deste processo, chegar a algumas conclusões.

CAPÍTULO IV – Resultados

No atual capítulo, faz-se, detalhadamente, a descrição, a interpretação e a problematização da intervenção pedagógica em História com uma turma de 9.º ano. Assim, serão apresentados e analisados os resultados obtidos, de forma sustentada e fundamentada em evidências.

Serão, aqui, expostos os resultados das fichas diagnósticas, das fichas sumativas, bem como será analisado o questionário implementado no final das aulas sob a metodologia da *Flipped Classroom*, com o objetivo de responder – ou não – às questões iniciais que deram corpo e forma a este relatório.

4.1. Resultados: Análise tarefa-a-tarefa

As aulas, que duraram cerca de três semanas, foram lecionadas de acordo com a metodologia da *Flipped Classroom*. Na aula de “apresentação”, explicaram-se as características da metodologia que ia ser implementada e a forma como seria trabalhada. Grande parte dos alunos mostraram-se curiosos e interessados com as atividades que seriam realizadas em tempo letivo. Alguns ficaram muito entusiasmados com os desafios propostos, com a exploração de textos da História de Portugal que foram fornecidos, com a visualização e a exploração de vídeos e, acima de tudo, mostraram-se muito satisfeitos pelos trabalhos serem realizados em grupo. Unicamente quatro estudantes se mostraram hesitantes em relação a esta metodologia de trabalho e às apresentações *PowerPoint* que teriam de ser feitas pelos grupos e mostradas, posteriormente, à turma.

As aulas iniciaram-se, fora do contexto de sala de aula, com a visualização dos vídeos disponíveis no *Youtube*¹⁹ e no *site* da RTP Ensina fornecidos pela professora responsável. Vídeos estes que foram previamente selecionados. A cada grupo foi entregue um guião de visualização para facilitar a transmissão de conhecimentos e auxiliar os alunos na seleção da informação considerada mais pertinente ao longo da visualização do vídeo. Os conteúdos abordados nos vídeos eram comprovados e corroborados na aula

¹⁹ Os vídeos apresentados no canal do Youtube não foram concebidos pela professora-investigadora. Foram apenas pesquisados previamente pela mesma e fornecidos aos alunos.

seguinte. Apenas dois alunos, de grupos diferentes, referiram problemas com o acesso à *internet* em casa e, por isso, não visualizaram os mesmos.

Na sala de aula, o tempo era dedicado ao trabalho colaborativo, ao esclarecimento de dúvidas, à resolução de problemas e à preparação das suas apresentações *PowerPoint*. Apresentações essas que fomentavam a discussão dos resultados e o debate, promovendo, assim, o aprofundamento do conhecimento e o desenvolvimento das competências necessárias e definidas pelo Programa de História (1999).

Tendo em vista o esclarecimento das dúvidas que iam sendo levantadas, era recorrente os alunos pedirem a ajuda da professora que, por sua vez, tentou sempre estimular o debate interno entre os diferentes elementos do grupo. Por vezes, surgiram incertezas em relação a alguns conceitos. O conceito de *autarcia*, por exemplo, surgiu no grupo que trabalhou o tema da Economia entre 1945 e 1976 e as alunas não se preocuparam em pesquisá-lo, mesmo após a insistência da professora (Cf. Quadro 3).

Quadro 3. Características dos grupos de trabalho

Grupo I (4 elementos)	Grupo constituído por bons alunos. No entanto, não levaram este trabalho muito a sério. Em algumas aulas demonstravam pouco interesse e o seu resultado final poderia ter sido muito melhor se tivessem colocado mais empenho nas atividades propostas.
Grupo II (4 elementos)	Grupo constituído por alunos de excelência. O ambiente entre os alunos era muito bom e isso refletiu-se nos trabalhos apresentados. Apresentavam sempre as suas dúvidas e mostravam-se muito cooperativos uns com os outros.
Grupo III (3 elementos)	Grupo formado por dois alunos bons e um que, habitualmente, se mostra pouco interessado nas atividades. Contudo, notou-se empenho por parte dos três estudantes que se mostraram motivados com esta experiência, apresentando um bom trabalho final.
Grupo IV (4 elementos)	Grupo formado por três alunas boas e uma mais fraca. No entanto, o ambiente tranquilo vivido acabou por beneficiar e ajudar a colega, mostrando que havia um grande clima de entreajuda entre elas.

Grupo V (4 elementos)	Este grupo era heterogéneo. Era constituído por alunos bons, razoáveis e um com NEE. Porém, notou-se um bom clima entre os elementos do grupo. Mostraram muito apoio entre eles.
Grupo VI (3 elementos)	Este grupo era constituído por alunas fracas. Mostraram sempre pouco interesse durante a realização desta experiência e isso refletiu-se nos trabalhos finais.
Grupo VII (4 elementos)	Este grupo era constituído por uma aluna muito competitiva que gostava de captar as atenções, uma aluna mediana e os outros mais fracos. O trabalho final foi bom, porém, não houve um clima de ajuda entre os estudantes e, no final, isso ficou explícito.

No entanto, importa, agora, fazer uma análise descritiva das tarefas, mais acertadamente das fichas diagnósticas – realizadas antes da implementação da *Flipped Classroom* -, das fichas sumativas – realizada pós-implementação da aula invertida e, por fim, dos inquéritos também aplicados no final desta experiência.

Fichas Diagnósticas

Em primeiro lugar, as fichas diagnósticas serviram para a professora-investigadora ter a perceção daquilo que os estudantes ainda se recordavam acerca do tema que seria abordado durante a implementação da *Flipped Classroom* - O Estado Novo em Portugal - conteúdos que trabalharam no 6.º ano de escolaridade. O objetivo era fazer uma pequena repescagem dos conhecimentos anteriormente adquiridos.

Como já foi mencionado no capítulo anterior, estas fichas diagnósticas não contavam para a avaliação dos alunos. Todavia, cada pergunta tinha a respetiva pontuação para fins, meramente, informativos para a professora. Depois de corrigidas, fez-se a média das mesmas para ter uma ideia de como estavam os conhecimentos dos alunos para, no final da implementação da aula invertida, comparar com os resultados da ficha sumativa que seria aplicada posteriormente.

Os dados que serão, de seguida, apresentados correspondem à ficha diagnóstica. Como já foi referido previamente, a ficha diagnóstica é composta por 11 questões, sendo que grande parte delas é de escolha múltipla. Começa-se, então, por analisar o número de

classificações positivas e negativas alcançadas pelos alunos. Dos 26 alunos que realizaram a ficha, 25 alunos conseguiram ter positiva e apenas um aluno teve negativa. Para uma ficha diagnóstica, pode afirmar-se, seguramente, que estes resultados são ótimos.

Três alunos conseguiram tirar a nota mais alta da turma ao alcançar 95% da classificação total, enquanto a nota mais baixa se refere ao aluno que teve negativa e corresponde a apenas 20%.

Após esta breve análise, procedeu-se ao cálculo da média para determinar a percentagem total das fichas. Concluiu-se, assim, que a média das fichas diagnósticas realizadas pela turma do estudo é de 81%. Todavia, convém realçar que, durante a concretização das fichas diagnósticas, seis alunos foram apanhados a copiar pelo colega do lado, comprometendo, assim, a validade da média alcançada.

No entanto, a partir destas fichas, facilmente, poderíamos concluir que a grande maioria dos estudantes ainda recorda o tema que iria ser abordado de acordo com os princípios da *Flipped Classroom* o que é completamente indiscutível.

Fichas Formativas

Relativamente às fichas formativas, estas sim já possuíam um carácter avaliativo. O professor orientador-cooperante pediu para que assim fosse, pois, dessa forma, poderia avaliar o trabalho dos alunos através de uma ficha escrita e, como o 3.º período se mostrou bastante curto, pouparia tempo, de certa forma. As fichas de avaliação são, por excelência, o instrumento usado na medição da aprendizagem e constituem-se por um conjunto de questões a que os alunos deverão dar resposta (Rolo, 2015, p. 97).

Quadro 4. Tabela comparativa: resultados das fichas diagnósticas VS fichas sumativas

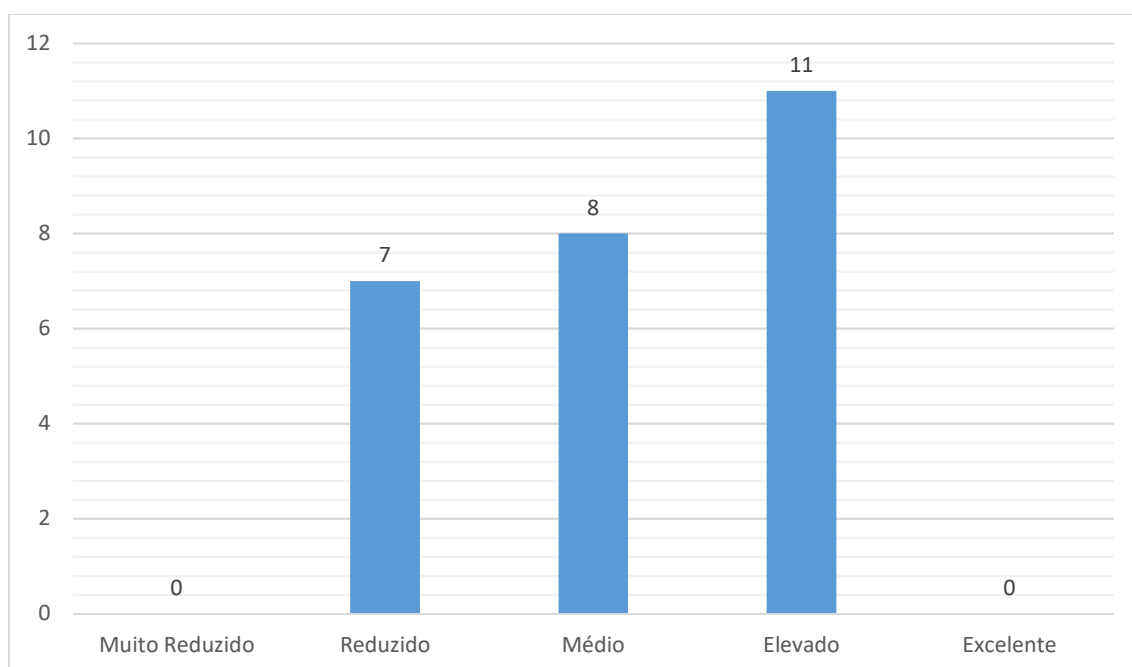
Alunos	Ficha Diagnóstica	Ficha Sumativa
Aluno 1	95%	38%
Aluno 2	87%	70%
Aluno 3	87%	72%
Aluno 4	95%	77%

Aluno 5	87%	72%
Aluno 6	85%	81%
Aluno 7	62%	37%
Aluno 8	75%	47%
Aluno 9	20%	46%
Aluno 10	90%	74%
Aluno 11	95%	84%
Aluno 12	67%	68%
Aluno 13	92%	62%
Aluno 14	94%	52,5%
Aluno 15	90%	72%
Aluno 16	82%	72%
Aluno 17	76%	53%
Aluno 18	72%	40%
Aluno 19	85%	66%
Aluno 20	90%	62%
Aluno 21	75%	71%
Aluno 22	75%	63%
Aluno 23	84%	62%
Aluno 24	80%	45%
Aluno 25	80%	43%
Aluno 26	85%	72%

A ficha sumativa revelou-se surpreendente, uma vez que o número de negativas aumentou significativamente. Foram apenas 19 os estudantes que conseguiram atingir um resultado positivo nesta ficha enquanto os restantes sete obtiveram classificações inferiores a 50%. Nesta fase, pós implementação da Flipped Classroom, apenas dois alunos registaram níveis acima dos 80% (aluno 6 – 81%; aluno 11 – 84%, respetivamente). Em relação ao número de negativas, a que apresenta uma classificação mais baixa apresenta um valor de 37%. Consequentemente, a média obtida é dissemelhante da alcançada nas fichas diagnósticas. A média atingida nestas fichas formativas é de 62%. Portanto, houve uma descida de 19% em relação às fichas diagnósticas aplicadas antes da implementação da *Flipped Classroom*.

De um modo geral, cerca de 22 alunos, entre os quais aqueles que tiveram positivas altas na ficha diagnóstica, desceram nesta ficha sumativa e, inclusivamente, quatro deles tiveram negativa. Somente três alunos mantiveram o mesmo nível que detiveram na ficha diagnóstica (*aluno 6*: 85% - 81%; *aluno 12*: 67% - 68%; *aluno 21*: 75% - 71%, respetivamente). Registou-se, unicamente, uma subida significativa, embora permanecesse abaixo dos 50%. A aluna passou de 20% na ficha diagnóstica para 46% na ficha sumativa (Cf. gráfico 8).

Gráfico 8. Classificação das fichas sumativas



FONTE: fichas de avaliação sumativas

Ao analisar, de forma cuidada e atenta, as fichas sumativas pode afirmar-se, seguramente, que há duas questões que se desatacam, uma pela positiva outra pela negativa. A **questão número cinco** - *Portugal possuía colónias/províncias ultramarinas. Indica, pelo menos, quatro territórios sob domínio português* – destacou-se, claramente, pela positiva. Constatou-se que 24 estudantes, ou seja, a esmagadora maioria dos alunos, tiveram a resposta completamente certa, logo, obtiveram a pontuação total (10 pontos). Pelo contrário, a **questão número sete** – *Com a adesão à OECE/OCDE e à EFTA,*

Portugal, a partir dos anos 60, conhece um período económico favorável e vê a sua economia crescer - destacou-se pela negativa. Os alunos apenas tinham de assinalar a frase como *Verdadeira* ou *Falsa*, não sendo pedido que a justificassem. No entanto, no momento da correção, contata-se que 20 alunos obtêm a classificação de 0 pontos. Esta pergunta estava relacionada com o tema da Economia entre 1945 e 1976 e o insucesso desta questão poderá ser explicado devido à pobre apresentação e explicação do grupo que trabalhou este tema.

Inicialmente, esta ficha tinha um carácter formativo, mas quando foi aplicada foi entendida como uma ficha de avaliação com finalidade sumativa pelo orientador cooperante. Nota-se, claramente, um desequilíbrio entre as duas fichas. E isto poderá ter duas explicações muito simples. A primeira explicação reside no facto da vigilância ter sido mais apertada, uma vez que na ficha diagnóstica seis alunos tinham sido apanhados a copiar pelos colegas da carteira do lado. A outra razão reside na estrutura e na dificuldade da própria ficha sumativa. Embora se tenha preferido manter uma estrutura semelhante à da ficha diagnóstica, algumas questões foram reformuladas e outras acrescentadas, tornando-a mais exigente e rigorosa. Poderá, no entanto, haver uma terceira razão que pode explicar esta descida nas notas e que é a mais comum de todas: a falta de estudo e de interesse por parte dos estudantes em questão.

Quando a professora-investigadora decidiu complicar um pouco mais a ficha sumativa, teve sempre em atenção os conteúdos que iam sendo abordados nos *PowerPoint* dos alunos aos restantes elementos da turma para que não saísse nada que não tivesse sido mencionado e trabalhado anteriormente. Ainda assim, a ficha sumativa aplicada à turma em questão, embora tivesse um grau de dificuldade mais elevado do que a diagnóstica, poderia ter obtido resultados semelhantes, embora com apenas algumas oscilações.

No final da implementação da metodologia pedagógica da *Flipped Classroom*, foi aplicado um questionário. Este questionário tinha como objetivo determinar a perceção dos estudantes sobre a intervenção pedagógica. Assim, foi possível ficar a conhecer a opinião dos alunos acerca do modelo implementado. As respostas ao inquérito aplicado encontram-se no quadro abaixo (Cf. quadro 5).

Quadro 5. Inquérito aplicado + resultados

Itens	DT	D	NC/ ND	C	CT	NR
1. O trabalho em grupo foi importante durante esta experiência.	---	---	2	15	7	---
2. Através deste trabalho consegui desenvolver um estudo mais autónomo.	---	2	6	14	2	---
3. Consegui desenvolver o meu espírito crítico.	---	4	5	13	2	---
4. Através deste método consegui contactar com outros colegas que me ajudaram.	---	2	5	10	7	---
5. Foi fácil, desta forma, adquirir os conhecimentos necessários.	---	4	8	10	2	---
6. Este método permitiu uma troca de experiências e conhecimentos.	---	1	2	16	5	---
7. A aula invertida é um bom caminho para adquirir conhecimentos.	1	2	10	7	4	---
8. Este método é motivador.	---	3	7	11	3	---
9. Ninguém impôs as suas ideias.	5	5	3	7	3	1
10. Trabalhei e contribuí para o êxito do grupo.	---	---	3	13	8	---
11. Considero uma boa forma de aprender.	---	---	10	10	4	---
12. Gostei de trabalhar segundo os princípios da aula invertida.	---	1	7	14	2	---
13. Gostaria de repetir esta experiência no futuro.	2	1	10	9	2	---
14. Fiquei satisfeita/o com o resultado produzido pelo grupo.	---	2	4	10	8	---
15. As aulas de História são muito mais interessantes se trabalharmos desta forma.	1	5	8	8	2	---
16. Os materiais estavam adequados à realização das tarefas propostas.	---	1	5	12	6	---
17. No final, consegui adquirir os conhecimentos necessários.	---	---	9	14	1	---

LEGENDA:

DT – Discordo Totalmente

D – Discordo

NC/ND – Não concordo nem discordo

C – Concordo

CT – Concordo Totalmente

NR – Não Responde

Como se pode observar no quadro acima, o inquérito final aplicado pós implementação da *Flipped Classroom*, é constituído por 17 questões, sendo que cada aluno teria que assinalar com uma (X) o nível de satisfação em que se inseria e, para concluir, os estudantes teriam de responder à seguinte questão: “***Na tua opinião, o que mudarias se repetisses a estratégia da aula invertida?***”. Trata-se de uma questão aberta que pretendia recolher as opiniões dos alunos acerca da experiência e saber eventuais sugestões para melhorar num futuro próximo.

A este inquérito responderam 24 alunos. No dia da sua aplicação dois estudantes, que participaram nesta experiência da *aula invertida*, faltaram à aula de História, logo, não responderam ao inquérito.

Posto isto, passaremos a uma análise mais detalhada das respostas facultadas pelos estudantes ao inquérito aplicado. O presente inquérito/questionário será analisado pergunta a pergunta para que, no final, seja feita uma análise criteriosa das respostas.

Começaremos, naturalmente, pela questão número um e seguiremos a ordem dada a cada uma das questões.

Questão 1 – *O trabalho em grupo foi importante durante esta experiência.*

Nesta primeira questão, 15 alunos concordam que o trabalho de grupo foi importante durante a implementação da *Flipped Classroom*. Cerca de sete alunos concordam enquanto dois alunos não concordam nem discordam.

Questão 2 – *Através deste trabalho consegui desenvolver um estudo mais autónomo.*

Relativamente à questão nº 2, podemos observar que as respostas são mais heterogéneas. Cerca de 14 estudantes concordam que através deste trabalho conseguiram desenvolver um estudo mais autónomo. Somente dois estudantes concordam totalmente. Na “neutralidade” encontramos seis alunos que não concordam nem discordam da afirmação, ao passo que dois alunos discordam.

Questão 3 – *Consegui desenvolver o meu espírito crítico.*

Mais uma vez, as respostas facultadas pelos estudantes são distintas. Encontrámos, aqui, uma variedade de respostas o que torna este inquérito único. Unicamente dois estudantes concordam totalmente que conseguiram desenvolver o seu espírito crítico, enquanto 13 apenas concordam com a afirmação. Cinco alunos não concordam nem discordam e quatro alunos mostram-se contra a afirmação, discordando.

Correndo o risco de estar a fazer uma falsa afirmação, podemos dizer que aqueles que não conseguiram desenvolver o seu espírito crítico encontravam-se “abafados” dentro do seu grupo de trabalho.

Questão 4 - *Através deste método consegui contactar com outros colegas que me ajudaram.*

Esta questão, tal como tem vindo a acontecer, apresenta um leque variado de respostas. É inegável que grande parte dos alunos encontrou ajuda dentro dos seus grupos de trabalho e, simultaneamente, fora deles. Aproximadamente sete alunos concordam totalmente que conseguiu contactar com outros colegas que o ajudaram, enquanto 10 concordam apenas. Pelo contrário, cinco estudantes não concordam nem discordam e dois discordam.

Mais uma vez, presume-se que estes estudantes que não concordaram nem discordaram e ainda aqueles que discordaram são alunos que, desde o início, não mostraram muito interesse pela metodologia da *aula invertida* e, por isso, nem se esforçaram por tentar interagir com os colegas fora do seu grupo de trabalho.

Questão 5 – *Foi fácil, desta forma, adquirir os conhecimentos necessários.*

Esta afirmação é um dos pilares de todo este relatório. Como já foi mencionado anteriormente, uma das questões base que deram corpo a este trabalho era: “A aula invertida é boa para atingir os conhecimentos históricos necessários?”.

Uma vez que só responderam a este inquérito 24 alunos, podemos atestar, através do gráfico que houve um “empate”. Apenas dois alunos concordam totalmente que foi fácil adquirir os conhecimentos necessários enquanto 10 somente concordam. Pelo contrário, oito alunos não concordam nem discordam e unicamente quatro alunos discordam que este processo facilita a aquisição de conhecimentos.

Curiosamente, os quatro alunos que discordam encontram-se em patamares de desenvolvimento distintos. Dos quatro alunos, dois são os melhores alunos da turma e os outros dois são alunos com um rendimento bastante mais baixo. Como se poderia justificar isto? Talvez estes estudantes entendam que o modelo tradicional de ensino seja mais eficaz e mais adequado para alcançar os conhecimentos considerados necessários.

Questão 6 – *Este método permitiu uma troca de experiências e conhecimentos.*

Mais uma vez é inegável que a maioria esmagadora dos alunos concorda com esta afirmação. Cerca de 5 alunos concordam fortemente que este método permitiu uma troca de experiências e de conhecimentos, enquanto 16 alunos concordam. Destacam-se 2 alunos que não concordam nem discordam e somente 1 aluno discorda.

Questão 7 – *A aula invertida é um bom caminho para adquirir conhecimentos.*

Esta afirmação obteve os cinco níveis. As respostas são bastante diversificadas. Portanto, quatro alunos concordam fortemente que a aula invertida é um bom caminho para adquirir os conhecimentos necessários ao passo que sete alunos concordam apenas. São 10 os alunos que não concordam nem discordam. Três alunos apresentam-se contra este método, sendo que dois discordam e um discorda fortemente.

Questão 8 – *Este método é motivador.*

Á afirmação “Este método é motivador”, unicamente três alunos concordam totalmente enquanto 11 concordam. Cerca de sete alunos andam na no meio-termo admitem não concordar nem discordar. Todavia, três alunos discordam que este método seja motivador.

É interessante verificar que os três estudantes que discordam que este método seja motivador sejam alunos com um baixo rendimento escolar. Talvez estes alunos considerem o modelo tradicional mais eficaz, uma vez que é o professor que transmite, diretamente, os conhecimentos.

Questão 9 – *Ninguém impôs as suas ideias.*

Esta questão, inicialmente, gerou alguma confusão por parte de alguns estudantes. Determinados alunos não conseguiram interpretar bem a sua finalidade.

O que acontece é que três alunos concordam totalmente à afirmação “Ninguém impôs as suas ideias”. Cerca de 7 alunos concordam e três não concordam nem discordam. Cinco alunos discordam e outros Cinco discordam totalmente. No entanto, por lapso ou não, um aluno não responde à questão.

A partir da análise do inquérito, é possível afirmar-se que alguns estudantes não tinham voz dentro do seu próprio grupo. Alguns alunos não seriam ouvidos e as suas opiniões eram, talvez, ignoradas pelo restantes elementos do grupo de trabalho.

Nestes inquéritos, pelo menos até aqui, é possível começar a desmistificar algumas ideias pré-concebidas antes da implementação da aula invertida.

Questão 10 – *Trabalhei e contribuí para o êxito do grupo.*

Esta questão não se revelou surpreendente, na medida em que os alunos não se iriam autoavaliar de forma negativa. Constata-se que oito alunos concordam totalmente relativamente à afirmação “Trabalhei e contribuí para o êxito do grupo”, enquanto 13 alunos unicamente concordam e três alunos não concordam nem discordam.

Mais uma vez, estes três alunos que não concordam nem discordam são considerados alunos de baixo rendimento. Contudo, há aqui uma particularidade que se considera importante realçar. Dois destes três elementos pertenciam ao grupo VII que trabalhou a Guerra Colonial entre 1961 e 1974. Como já foi mencionado anteriormente, este grupo era constituído por uma aluna muito competitiva que gostava de captar as atenções e que se mostrava pouco receptiva a ajudar os restantes colegas do grupo. Inclusivamente, no final desta experiência, a aluna veio ter com a professora-investigadora e fez queixa destes elementos, referindo que “eles não participaram na realização do trabalho, pois nunca compareciam às reuniões marcadas para preparar a apresentação”.

Questão 11 – *Considero uma boa forma de aprender.*

Uma esmagadora maioria dos estudantes consideram a metodologia da *Flipped Classroom* uma boa forma de aprender – quatro estudantes dizem concordar totalmente com esta afirmação e 10 apenas concordam. São 10 os estudantes que não concordam nem discordam. Nenhum aluno diz discordar ou discordar fortemente desta afirmação.

Questão 12 – Gostei de trabalhar segundo os princípios da aula invertida.

O facto dos alunos terem gostado da aula invertida é inegável e atesta-o as respostas apresentadas no inquérito. Apenas dois alunos concordam totalmente que gostaram de trabalhar de acordo com os princípios da aula invertida, mas a grande maioria dos alunos, mais concretamente 14 estudantes, somente concordam. Sete alunos não concordam nem discordam e unicamente um aluno discorda desta afirmação.

Questão 13 – *Gostaria de repetir esta experiência no futuro.*

As respostas a esta afirmação foram um pouco surpreendentes tendo em conta as respostas anteriormente analisadas. Somente dois alunos concordam totalmente com a afirmação “Gostaria de repetir esta experiência no futuro”, enquanto nove apenas concordam. Foi uma surpresa 10 alunos terem respondido não concordo nem discordo. Estas respostas revelam, de certa forma, alguma falta de interesse dos alunos em experimentar coisas novas na sala de aula. Isto talvez acontece porque ainda estão muito acostumados ao método de ensino tradicional. Somente um aluno discorda desta afirmação enquanto dois discordam fortemente.

Questão 14 – *Fiquei satisfeita/o com o resultado produzido pelo grupo.*

Indubitavelmente, a grande esmagadora maioria dos alunos ficou satisfeitas com os resultados produzidos pelo grupo de trabalho (18 alunos).

Cerca de oito alunos concordaram totalmente com a afirmação enquanto 10 alunos concordam apenas. Apenas quatro alunos se mantêm neutros e não concordam nem discordam da afirmação. No entanto, dois alunos discordam e não ficaram satisfeitos com os resultados produzidos pelo grupo.

Entretanto, convém realçar que os dois alunos que discordaram da afirmação são, antes de mais, de grupos diferentes. Um destes alunos, de facto, apresentou um trabalho

mais frágil e os resultados poderiam ter sido muito melhores, uma vez que o seu grupo de trabalho reunia todas as condições para funcionar bem.

Curiosamente, o outro elemento não apresenta razões para discordar da afirmação, uma vez que o seu grupo fez um bom trabalho. Os restantes elementos concordaram com a mesma afirmação.

Questão 15 – *As aulas de História são muito mais interessantes se trabalharmos desta forma.*

Mais uma vez, as respostas a esta questão são diversificadas. Somente dois alunos concordam totalmente que as aulas de História são muito mais interessantes se trabalharmos desta forma, enquanto oito estudantes apenas concordam. São oito os estudantes que não concordam nem discordam desta afirmação. No total, são seis os estudantes que discordam desta afirmação, sendo que cinco apenas discordam e um discorda totalmente.

Questão 16 – *Os materiais estavam adequados à realização das tarefas.*

Indiscutivelmente, a maioria dos estudantes concorda (12) que os materiais estavam adequados à realização das tarefas, enquanto 6 estudantes concordam totalmente. Somente cinco alunos selecionam a opção não concordo nem discordo enquanto apenas um aluno discorda da adequação dos materiais.

Questão 17 – *No final, consegui adquirir os conhecimentos necessários.*

Também é incontestável que grande parte dos estudantes considera ter adquirido os conhecimentos necessários após a implementação da metodologia da *Flipped Classroom*. A resposta mais manifestada é concordo, manifestada por 14 alunos. Somente um aluno concorda totalmente com a afirmação. Os restantes nove elementos da turma

não concordam nem discordam. Esta última afirmação, não regista nenhuma resposta negativa. Podemos afirmar, com base nas respostas destes estudantes, que a *aula invertida* é um bom método de alcançar os conhecimentos necessários, como explicaremos mais à frente.

Em relação à questão aberta aplicada no final do inquérito, os alunos expressaram aquilo que sentiam em relação à metodologia aplicada e, sendo assim, foram seleccionadas algumas respostas que ilustram isso mesmo. No entanto, convém realçar que três estudantes não deram a sua opinião relativamente à questão apresentada. No quadro abaixo, será possível ver as respostas dos alunos (Cf. quadro 6).

Quadro 6. Na tua opinião, o que mudarias se repetisses a estratégia da aula invertida?

Não mudaria nada, porque correu bem (4 alunos).
Não responde (3 estudantes).
“Talvez gostasse de ter mais tempo para a preparação dos trabalhos e também que colocássemos a informação (ou parte dela) no caderno, durante a aula”, aluno 4.
“A intervenção dos professores antes para darem uma breve explicação sobre a matéria”, aluno 5.
“Na minha opinião acho que nada deveria de ser mudado, pois correu tudo bem e acho que é uma boa forma de comunicarmos nas aulas”, aluno 6.
“Na minha opinião a estratégia não é má mas não me agrada ter de a aprender em casa primeiro porque assim não se percebe muito bem”, aluno 7.
“Na minha opinião, se eu voltasse a repetir a estratégia da aula invertida, gostaria que o prazo de apresentação dos trabalhos fosse maior, pois acho que faria uma apresentação mais completa e com mais informação”, aluno 9.
“A meu ver, no final da apresentação, deveria haver mais tempo para o debate a fim de melhorar o meu espírito crítico e também, na minha opinião, penso que poderia haver mais contacto com os demais colegas”, aluno 10.
“Na minha opinião, se eu repetisse a aula invertida, eu na “aula” interagia mais com os meus colegas”, aluno 12.
“Eu mudaria o contacto com o meu grupo e deveria de ter aproveitado melhor o tempo. De resto não mudaria nada até correu mais ou menos”, aluno 13.
“Eu me esforçaria mais para entender os trabalhos dos meus colegas e teria feito mais apontamentos como a professora sugeriu. Eu acho que apesar de na teoria a aula

invertida ser boa, na prática tornasse mais difícil para os alunos entenderem a matéria, mesmo quando eles se esforçam”, aluno 14.
“Não mudaria nada, pois acho que foi uma experiência enriquecedora. Ao fazermos uma aula invertida temos uma boa aprendizagem. Acho que foi bem elaborada, embora, na minha opinião, tivéssemos pouco tempo”, aluno 15.
“Na minha opinião queria que tivéssemos tido mais tempo para realizar o trabalho e mudaria um membro do meu grupo que não nos ajudou a realizar o mesmo”, aluno 16.
“Se repetíssemos a estratégia da aula invertida, eu acho que deveríamos de ter feito com mais tempo, tanto para preparar o trabalho melhor como para passar as ideias mais importantes para o caderno, como esquemas”, aluno 18.
“Na minha opinião, o que mudaria se repetisse a aula invertida era a preparação. Devíamos ter-nos preparado melhor e às vezes é difícil quando algum membro do grupo não está disposto a colaborar, por isso só mudava o tempo de preparação”, aluno 19.
“Na minha opinião eu não mudaria nada já que gostei muito deste projeto e não tenho nada contra. Penso que a professora desempenhou uma boa performance ao longo do ano letivo. Foi um prazer trabalhar com a professora este ano”, aluno 21.
“Não mudaria nada, a única coisa que mudaria era o tempo de trabalho, porque acho que tivemos pouco tempo para realizar o trabalho”, aluno 23.
“Eu não mudaria nada, a proposta foi muito boa e interessante. Eu só concederia um prazo maior para os grupos desenvolverem e prepararem seus trabalhos”, aluno 24.

Quadro 7. Tabela categorial da resposta aberta

“Não mudaria nada”	13 alunos
Alterações:	
1. Tempo	9 alunos
2. Preparação	2 alunos
3. Debate	1 aluno
4. Tarefas	2 alunos
5. Grupo de trabalho	6 alunos
Não respondeu	3 alunos

Pode afirmar-se que, de uma maneira geral, os alunos gostaram desta experiência e de trabalhar sob os princípios metodológicos da *Flipped Classroom* e, portanto, as suas sugestões são, praticamente, unânimes. Cerca de sete alunos sugerem que, no caso de repetirem a aula invertida, o tempo de preparação dos trabalhos deveria ser maior. Alguns alunos mencionam ainda que gostariam de, numa próxima vez, interagir mais com os restantes grupos de trabalho e não se restringirem apenas ao seu.

Constata-se, ainda, através da análise das respostas fornecidas pelos alunos que, nenhum foi capaz de registar apontamentos, nos seus cadernos diários, por livre iniciativa. Inicialmente, numa das aulas de esclarecimento, a professora sugeriu que durante as apresentações dos colegas tomassem notas nos seus cadernos diários, atitude que praticamente nenhum aluno fez. Reparou-se que, somente, uma aluna tirou apontamentos das apresentações dos colegas.

Porém, de um modo geral, as críticas foram positivas e é seguro afirmar que esta experiência foi boa e enriquecedora para grande parte dos estudantes onde foi realizado e implementado este estudo.

Tal como foi idealizado desde a seleção do tema até à implementação desta metodologia, que apesar de não ser completamente nova, também não é muito conhecida pela comunidade escolar, foram colocadas questões de partida que originaram este estudo. Movida pelas questões iniciais, o objetivo deste trabalho era, justamente, responder-lhes. Dar-lhes uma resposta, ainda que esta fosse negativa.

Mais uma vez, para que não restem quaisquer dúvidas, serão recordadas as questões primordiais colocadas para a realização do presente relatório e são elas:

- 1) A aula invertida é motivadora ou não?
- 2) A aula invertida é uma boa estratégia para chegar aos conhecimentos históricos?
- 3) Os alunos gostam deste tipo de inovações na sala de aula?

Foi, fundamentalmente, através dos inquéritos por questionário aplicados aos alunos que foi possível responder a estas questões que orientaram e guiaram todo o trabalho. E, de facto, as respostas foram, de certa forma, positivas, como podemos ver pela **resposta do aluno 15:**

“Não mudaria nada, pois acho que foi uma experiência enriquecedora. Ao fazermos uma aula invertida temos uma boa aprendizagem. Acho que foi bem elaborada, embora, na minha opinião, tivéssemos pouco tempo”.

Resposta do aluno 21:

“Na minha opinião eu não mudaria nada já que gostei muito deste projeto e não tenho nada contra. Penso que a professora desempenhou uma boa performance ao longo do ano letivo. Foi um prazer trabalhar com a professora este ano”.

Resposta do aluno 24:

“Eu não mudaria nada, a proposta foi muito boa e interessante. Eu só concederia um prazo maior para os grupos desenvolverem e prepararem seus trabalhos”.

Nestas respostas, podemos ver as várias perceções e opiniões manifestadas pelos alunos. Alguns apontam vantagens e outras desvantagens.

A grande maioria dos alunos aprova o trabalho sob os princípios da *Flipped Classroom*. Aliás Jasper (2013) tinha concluído que alguns alunos manifestavam preferência por um ambiente de ensino-aprendizagem tradicional, tal como se verificou neste estudo, também alguns alunos preferem o método de ensino convencional.

Face aos dados apresentados em cima, podemos concluir que o recurso aos vídeos e ao modelo de aprendizagem da *Flipped Classroom* apresenta-se como uma estratégia válida numa aula de História, sobretudo no estudo do Estado Novo em Portugal (1945-1976). Portanto, é possível combinarmos o estudo de um tema sob o ponto de vista do modelo tradicional, mas incorporando as tecnologias digitais que, hoje, temos ao nosso dispor.

O recurso ao método da *aula invertida* permitiu o desenvolvimento de atividades colaborativas em aula, ou seja, verificou-se que esta metodologia permite que os estudantes apliquem na aula aquilo que aprenderam em casa, reforçando, assim, as conclusões de Bergman e Sams (2012, p. 56). De facto, o modelo da *Flipped Classroom* confirmou a reestruturação dos tempos letivos, embora muitos alunos se tenham queixado da falta de tempo para preparar os seus trabalhos. Tal como foi discutido no Capítulo I, este modelo de ensino-aprendizagem exige que o professor defina bem as atividades a serem realizadas e estabeleça objetivos bastante claros.

Em súmula, após a análise das respostas destes alunos ao inquérito, pode-se atestar que o modelo da *Flipped Classroom* contribuiu para a obtenção dos conhecimentos de aprendizagem determinados inicialmente. No entanto, adequa-se, também, realçar que nem todos os estudantes conseguiram alcançar estes mesmos conhecimentos devido aos diferentes níveis de aprendizagem existentes na turma em questão.

CAPÍTULO V - Considerações Finais

“Os professores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: Intérpretes de sonhos”, Rubem Alves (1976, EUA)

O presente e último capítulo destina-se à avaliação final dos resultados. Pretende-se, acima de tudo, tirar algumas conclusões a partir dos resultados apresentados no capítulo anterior e responder às questões iniciais deste trabalho investigativo. Além disto, no final, serão enunciadas algumas limitações deste relatório, bem como algumas recomendações para futuras investigações.

Como já foi mencionado nos capítulos primeiros deste relatório, esta investigação decorreu no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada – estágio – durante a intervenção pedagógica em História, numa turma de 9.º ano, constituída por 27 alunos. O objetivo era recolher dados para conseguir responder às questões-orientadoras que permitiram a realização deste estudo. Desta forma, seria fundamental selecionar instrumentos de recolha de dados que permitissem reunir a informação necessária para concluir este relatório. Optou-se, assim, por utilizar uma metodologia qualitativa, privilegiando-se instrumentos de recolha de dados como a utilização de fichas diagnósticas, fichas formativas, o inquérito, a observação participante e os documentos escritos produzidos pelos estudantes. Pretendeu-se, sobretudo, entender as perceções dos alunos da turma envolvida neste trabalho de investigação. Assim, retomamos, aqui, as questões que regeram todo este trabalho.

Relativamente à primeira questão-orientadora, *a aula invertida é motivadora ou não*, só poderíamos vê-la respondida através do método da observação participante e, no final, através da análise dos inquéritos por questionário. A análise dos resultados dos inquéritos e de outros instrumentos de recolha de informação, nomeadamente a observação participante, permite-nos concluir que os estudantes passaram por uma fase de experimentação em relação ao método da *Flipped Classroom*.

Inicialmente, quando foi proposto este método, os alunos revelaram entusiasmo e curiosidade por experienciarem um método não novo, mas revolucionário do qual nunca tinham ouvido falar. No entanto, notou-se que alguns estudantes, a meio da

implementação desta metodologia, ficaram frustrados. Esta frustração deveu-se, essencialmente, à falta de tempo para a preparação e realização dos trabalhos pedidos pela professora responsável pelo projeto.

Foi claramente visível que, durante a implementação da *Flipped Classroom*, alguns estudantes estavam a gostar realmente daquela forma de trabalhar, enquanto outros mostraram algum desagrado. E isto fica claro, naturalmente, na afirmação 8 do inquérito: “*Este método é motivador*”. A esmagadora maioria dos alunos, tal como ficou provado no capítulo anterior, afirma gostar de trabalhar de acordo com a metodologia da aula invertida. Portanto, é seguro afirmar que este método pode (e deve) ser aplicado em História. É um método perfeitamente exequível.

Na análise dos resultados, no capítulo anterior, apenas três estudantes referem não gostar deste método de trabalho. Mas são apenas três. Os restantes elementos da turma, indubitavelmente, gostaram de trabalhar de acordo com a metodologia da *Flipped Classroom*. É de extrema importância referir que estes dois destes estudantes são alunos de baixo rendimento escolar. Talvez estes considerem o modelo tradicional mais eficaz, uma vez que é o professor que transmite, diretamente, os conhecimentos e lhes esclarece as dúvidas no momento. Inclusivamente, um discente afirma que: “*Na minha opinião a estratégia não é má mas não me agrada ter de a aprender em casa primeiro porque assim não se percebe muito bem*”. Talvez a impossibilidade de ver as suas dúvidas esclarecidas no momento, provoque a frustração nos alunos e eles pensem que, desta forma, isso prejudique a sua compreensão. Mesmo que a visualização de vídeos motivasse a maioria dos alunos para a aprendizagem, alguns preferem as explicações da professora no espaço da sala de aula, vendo as suas dúvidas esclarecidas imediatamente ao invés de esperar pela aula seguinte.

Ainda no mesmo inquérito respondido pelos estudantes, era-lhes colocada a seguinte afirmação: “*As aulas de História são muito mais interessantes se trabalharmos desta forma*”, de modo a enriquecer a primeira questão orientadora. Foi, mais uma vez, curioso analisar as respostas. Novamente, a grande maioria da turma concorda que trabalhar desta forma torna as aulas de História mais interessantes. Portanto, podemos concluir que a *Flipped Classroom*, para além de motivadora, também torna as aulas de História mais interessantes. Globalmente, os estudantes que concordam com esta afirmação justificam-na de forma simples: afirmam que é muito mais fácil trabalhar em grupo e que conseguem desenvolver-se mais autonomamente desta forma.

Embora uma pequena parte dos estudantes envolvidos nesta experiência não goste de trabalhar de acordo com os princípios da Flipped Classroom nem considere as aulas mais interessantes se trabalhadas desta forma, a grande maioria da turma concorda com estas afirmações, portanto, parece-nos um método válido e perfeitamente aplicável a uma aula de História, ao 9.º ano de escolaridade.

Em relação à segunda questão-orientadora, *a aula invertida é uma boa estratégia para alcançar os conhecimentos históricos*, também a resposta à mesma é positiva, de acordo com as opiniões dos estudantes envolvidos nesta investigação.

A integração de instrumentos didáticos digitais na implementação deste método de investigação revelou-se um método inovador na abordagem do tema do Estado Novo em Portugal entre 1945 e 1976. Pretendia-se, desta forma, confirmar, se a metodologia da *Flipped Classroom* é uma boa estratégia para atingir os conhecimentos históricos, de acordo com as competências enunciadas no Programa de História desenvolvido para o Ensino Básico (9.º ano).

Durante as primeiras aulas a que se assistiu desta turma, foi possível perceber que alguns alunos tinham dificuldades na análise quer de gráficos quer de mapas. De certa forma, ficou claro que a incorporação das novas tecnologias, nomeadamente as tecnologias digitais, na sala de aula, permitiram um desenvolvimento de competências primárias como, por exemplo, a análise de gráficos, mapas e tabelas. Portanto, esta metodologia de ensino-aprendizagem permitiu, inclusivamente, que alguns alunos suprimissem essas mesmas dificuldades através da ajuda das novas tecnologias, mas também com o apoio de alguns colegas do grupo.

A resposta a esta segunda questão-orientadora foi encontrada através da observação participante, das apresentações *PowerPoint*, das fichas sumativas e da análise do inquérito. Os inquéritos aplicados continham duas afirmações que, consoante as respostas dos alunos, poderiam ou não confirmá-la. A questão cinco declarava que “*Foi fácil, desta forma, adquirir os conhecimentos necessários*”. Através da observação participante praticada pela professora responsável pelo estudo e das apresentações dos trabalhos em *PowerPoint*, apresentados pelos alunos, foi possível determinar quais os estudantes que, de facto, estudaram, pesquisaram e se prepararam. Foi bastante visível que, nalguns grupos, um ou outro elemento, por vezes, não estava por dentro do tema a ser tratado. Nas fichas sumativas isto acabou por ser confirmado. Os estudantes que mais

se destacaram nas apresentações *PowerPoint* foram também aqueles que acabaram por tirar melhores notas nas fichas sumativas realizadas no final da *Flipped Classroom*.

Relativamente à última questão “*No final, consegui adquirir os conhecimentos necessários*” é irrefutável que grande parte dos estudantes considera ter adquirido os conhecimentos necessários após a implementação da metodologia da *Flipped Classroom*.

Depois de analisadas todas as respostas do inquérito e todos os outros métodos de recolha de dados, podemos declarar que os estudantes concordam que é possível atingir os conhecimentos considerados necessários através deste método de ensino-aprendizagem.

A terceira e última questão-orientadora referia-se à satisfação dos alunos face a este tipo de estratégia. Todavia, a questão-orientadora inicial teve de ser reformulada com o passar do tempo e de acordo com aquilo que era imperativo entender. Tornou-se mais importante compreender quais as vantagens e as desvantagens que a *Flipped Classroom* apresentava, ou melhor, as suas limitações.

Como era expectável desde o início desta experiência, ao longo do seu desenvolvimento, foram observadas algumas vantagens, mas também algumas desvantagens. Reparou-se, logo numa fase embrionária, que esta metodologia de aprendizagem aproximava os alunos da sua própria realidade, uma vez que eles utilizavam, a seu favor, as novas tecnologias digitais. Por isso, torna-se mais rentável adotar as ferramentas digitais e ensinar os alunos a utilizá-las adequadamente no espaço da sala de aula ao invés de as utilizarem incorretamente fora da mesma. Uma outra vantagem observada prende-se com flexibilidade e o fácil acesso ao material didático – vídeos, documentos, imagens – uma vez que estes se encontravam disponíveis *online*.

Assim, os alunos desenvolveram uma melhor forma de gerir o seu tempo letivo, visto que esta metodologia exige um maior investimento por parte dos alunos, se estes estiverem interessados em tirar bom proveito do material fornecido pelo docente.

A *Flipped Classroom* permite um maior apoio aos alunos que têm mais dificuldades (inclusivamente permite um apoio mais específico aos alunos com NEE), uma vez que as dúvidas são esclarecidas sob forma de debate por parte dos próprios estudantes e o professor só interfere quando surge algum erro ou incoerência. O docente apresenta-se como um “gestor de saberes” (Teixeira, 2013, p. 77), apresenta-se como tutor, acompanhando de forma mais eficaz e individualizada, se necessário, os estudantes.

Verificou-se o crescimento da relação entre aluno-aluno em estratégias de colaboração e construção de saber, mas também houve um incremento na relação aluno-professora. No momento em que surgia uma dúvida dentro do grupo de trabalho, os alunos recorriam à professora. Todavia, esta tentava que fossem os próprios colegas a responder a essa mesma dúvida. Só no caso de isso não acontecer é que a professora-investigadora interviria. Tentou-se exigir “dos alunos um envolvimento mais profundo e mais concentração tanto em espaço de sala de aula como fora do mesmo” (Teixeira, 2013, p. 79). Tentou-se, acima de tudo, fomentar o espírito de entreajuda entre os colegas. E, de facto, isso ocorreu nalguns grupos.

Este método de ensino-aprendizagem é claramente centrado no aluno e não no professor e, por isso, todas as atenções estão voltadas para ele.

Encontraram-se, porém, algumas limitações na implementação da *Flipped Classroom*. Notou-se, desde logo, a resistência de alguns alunos a este método. Determinados estudantes continuam a preferir o método tradicional em vigor, rejeitando métodos que poderão, eventualmente, ser mais eficazes para adquirir os conhecimentos previstos nos Programas e Metas Curriculares definidos. Alguns estudantes apontam o facto de não puderem ver as suas dúvidas esclarecidas no momento como um fator prejudicial à aquisição de conhecimentos e, por isso, rejeitam-no. Uma outra limitação descoberta durante a aplicação desta metodologia foi que alguns estudantes não analisavam em casa, previamente, os materiais (vídeos, documentos,...) fornecidos pela docente dificultando, assim, a ação e o progresso do trabalho de grupo. Relativamente ao tempo, quase todos os estudantes são unânimes e se queixam que o prazo para a realização das tarefas pedidas foi muito curto. No entanto, não houve atrasos nas entregas. Todos cumpriram o prazo estabelecido pela professora no início das aulas regidas sob este método de ensino-aprendizagem.

Podemos concluir que, embora se tenha encontrado resistência por parte de alguns alunos, esta experiência correu dentro do expectável. Todavia, num futuro próximo, se a repetir, terei em consideração alguns pormenores que poderão fazer toda a diferença, nomeadamente a nível de tempo despendido que terá de ser, seguramente, maior. “Cabe ao docente a responsabilidade de procurar as melhores estratégias para estimular a aprendizagem dos seus alunos. Para tal, deve ter em conta os diferentes estilos cognitivos dos seus discentes, não descurando, no entanto, a promoção da responsabilidade e sentido de pertença que cada aprendente deve desenvolver pela sua aprendizagem” (Teixeira, 2013, p. 80).

Com a *Flipped Classroom* os docentes têm ao seu dispor um método de aprendizagem a que poderão recorrer sempre para motivar e estimular os seus alunos. Os professores deverão diversificar as estratégias de ensino e os estudantes deverão ter contacto com novas formas de aprender. A aprendizagem e o aluno deverá ser o foco dos professores. “As novas tecnologias educativas não são nem boas nem más nem devem ditar o caminho do processo de ensino-aprendizagem, pois, como ironiza Garner (2000, p. 33), “*a pencil can be used to write Shakesperean sonnets or to copy someone else’s homework*” (## *apud* Teixeira, 2013, p. 80).

A implementação da *Flipped Classroom* nesta turma permitiu abordar a História de uma forma mais inovadora, aproveitando os diversos recursos que temos, atualmente, ao nosso dispor. As novas tecnologias possibilitaram, efetivamente, o estabelecimento de relações pessoais que responsabilizavam o discente pelas suas aprendizagens individuais, mas também pelas estratégias colaborativas. Notou-se, no final, que alguns elementos dos grupos estavam mais encaixados no final desta experiência.

Refletir-se-á, agora, sobre as limitações deste estudo, seguidas de algumas recomendações investigativas num futuro próximo.

Uma das grandes limitações deste estudo prende-se com a falta de tempo. As três semanas de regência utilizadas para a implementação da *Flipped Classroom* foram insuficientes. Seriam precisas mais aulas para que os alunos pudessem, com mais tempo, desenvolver os seus trabalhos escritos. Aliás, facto que os alunos mencionam nos inquéritos: a falta de tempo. Isto acabou por limitar esta intervenção didática e, naturalmente, a recolha de dados que daí poderia advir.

Uma outra situação que poderá ser considerada como uma limitação foi o cumprimento de um duplo papel: o de professora e o de investigadora. Por vezes, não foi fácil conciliar estes dois papéis, contudo, com perseverança, empenho e alguma ajuda, tornou-se mais simples enfrentar a situação.

Talvez a maior limitação deste estudo seja a permanência do modelo tradicional. Notou-se, por parte de alguns alunos, resistência a este método de ensino-aprendizagem denominado de *Flipped Classroom*. Como já foi mencionado em capítulos anteriores, o atual modelo em vigor assenta na exposição oral do professor. Neste modelo, os alunos apenas ouvem o docente, expõem as suas dúvidas e, eventualmente, passam esquemas para os cadernos diários. A *Flipped Classroom*, pelo contrário, pressupõe, justamente, uma inversão dos papéis onde os alunos passam a ter mais responsabilidades e adquirem o conhecimento fora do contexto da sala de aula.

Nesta opção didática, o papel do professor passa a ser mais o de um tutor, um orientador do conhecimento. No entanto, constatou-se que alguns alunos sentiram falta de um professor tradicional, transmissor direto dos conhecimentos.

Ora, isto leva-nos a pensar o seguinte: será que o método de estudo não é o mesmo? Será que a *Flipped Classroom* não se assemelha ao método tradicional? E diz-se isto porquê? Diz-se isto porque o princípio da *Flipped Classroom* é que os alunos vejam os vídeos e os materiais fornecidos em casa. Por sua vez, no modelo tradicional os alunos levam trabalhos de casa. Serão, de facto, dois modelos assim tão diferentes? Talvez a justificação seja muito simples! Talvez os alunos consideram os dois modelos iguais, porque ambos levam trabalhos para casa, a grande diferença está na utilização das novas tecnologias e nas apresentações em contexto sala de aula. Portanto, é seguro afirmar que os alunos, embora apreciem as inovações propostas pelo professor, acabam por sentir falta daquilo a que estão habituados: do professor como principal fonte de informação.

Em futuras investigações, seria muito interessante, antes de mais, aprofundar este estudo e prolongá-lo, dando mais tempo aos alunos para prepararem as suas atividades. Assim, poderíamos verificar uma evolução ainda mais positiva dos alunos envolvidos. Seria muito interessante também alargar este projeto a outras turmas, constituindo uma equipa de trabalho com outros professores de História, mas também alargar a outras disciplinas como Português ou Inglês e Francês. Teríamos uma perceção diferente das várias disciplinas e seria muito interessante estudar isso e desenvolver um estudo comparativo. Recomenda-se, ainda, a realização de um estudo relativamente à relação entre *Flipped Classroom* e os diferentes estilos de aprendizagem. Um trabalho ambicioso e trabalhoso, mas muito interessante.

De uma forma mais ambiciosa, seria muito interessante desenvolver um estudo comparativo entre, por exemplo, o modelo tradicional e a *Flipped Classroom*, partindo das opiniões dos alunos. Assim, teríamos a perceção mais justa e mais fina da pertinência deste método no quadro do sistema educativo português.

Referências bibliográficas

AFONSO, Maria Isabel. (2014). *Os Currículos de História no Ensino Obrigatório Portugal, Inglaterra, França*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

ARFSTROM, K. M., Hamdan, N., MacKnight, K. & MacKnight, P. (2013). *A review of flipped learning. Flipped Learning Network*. Acedido em: http://fln.schoolwires.net/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/LitReview_FlippedLearning.pdf

BARROS, D. (2013). *Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias*. Santo Tirso, De Facto Editores: De Facto Editora.

BAKER, K. (2013). English. Em J. Bretzmann, *Flipping 2.0. Practical Strategies for Flipping Your Class* (pp. 22-36). New Berlin, Wisconsin: The Bretzmann Group.

BELL, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.

BERGMAN, J. & SAMS, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA: ISTE

BERRETT, D. (2012). *How 'Flipping' the classroom can improve the traditional lecture. The Chronicle of Higher Education*. Acedido em: http://moodle.technion.ac.il/file.php/1298/Announce/How_Flipping_the_Classroom_Can_Improve_the_Traditional_Lecture.pdf

BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

BOGAN, B., & OGLES, M. (2014). *Flipping the Classroom: A comprehensive guide to constructing the classroom of the future*. TN: Unconventional Classroom.

BRANDT, R. (1979). A Conversation with Benjamim Bloom. *Education Leadership*, (pp. 157-161). Obtido de:
http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ascd.org%2FASCD%2Fpdf%2Fjournals%2Fed_lead%2Fel_197911_brandt2.pdf&ei=pq6OVfebOszeUarag9gE&usg=AFQjCNGCs9wjaDcWp-tF3yuS8oeJPwa59g&bvm=bv.967834

BROWN, Becki A. (2016) *Understanding the Flipped Classroom: Types, Uses and Reactions to a Modern na Evolving Pedagogy*. Culminating Projects in Teacher Development. Paper 12. St. Cloud State University.

Caracterização da Turma em Estudo, 2017. Escola Secundária Doutor Manuel Gomes Almeida. Espinho.

CARVALHO, R. & RAMOS, M. (2015). *Flipped Classroom – Centrar a aprendizagem no aluno recorrendo a ferramentas cognitivas*. In: Atas da IX Conferencia Internacional de TIC na Educação. Braga. Universidade do Minho.

Constituição da República Portuguesa, 2005
(<http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>)

CORREIA, C. & TOMÉ, I. (2007). *O que é o e-Learning*. Lisboa: Plátano Editora.

CRUZ, Manuel Braga (1978). «*A política de informação do salazarismo*», in *Economia e Socialismo*, n.º 30, de Setembro de 1978, pp. 773 -794)

Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). Competências Essenciais, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

DELOZIER, Sarah, J. (2016). *Flipped Classrooms: A review of key ideas and recommendations for practice*. Department of Psychology, Colorado State University. USA.

DGE (2013/2014) *Metas curriculares de História 7º, 8º e 9º anos, 3º ciclo do Ensino Preparatório*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_hist_3_ciclo.pdf.

DILL, E. M. (2012). *The impact of flip teaching on student homework completion, behavior, engagement and proficiency* (Dissertação de mestrado não publicada). New England: New England University. Acedido em: http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=the%20impact%20of%20flip%20teaching%20on%20student%20homework%20completion%2C%20behavior%2Cengagement%20and%20proficiency&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mentormob.com%2Flearn%2FmmHosted%2F64517&ei=fxnkUbfDLIqQ7Aal8ICIDw&usg=AFQjCNFXQlwdg4_hNo8uRUhKq6K2wNu3Q&bvm=bv.48705608,d.ZGU.

FERNANDES, Dina (2017). *Conta-me histórias – o que pensam os alunos sobre o “bom professor”*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

GÁLVEZ, A., & GARCÍA, A. (2015). *Uso del vídeo docente para la clase invertida: evaluación, ventajas e inconvenientes*. Obtido em 22 de maio de 2018, de https://www.researchgate.net/publication/266673438_Uso_del_vdeo_docente_para_la_clase_invertida_evaluacin_ventajas_e_inconvenientes

GAUGHAN, Judy. (2014). *The Flipped Classroom in World History*. The History Teacher, volume 47, número 2. Colorado. Colorado State University-Pueblo.

GERSTAIN, J. *The Flipped Classroom model: A full picture*. User Generated Education Blog. Acedido em: <http://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flippedclassroom-model-a-full-picture/>

GUY, R. & Marquis, G. (2016). *The Flipped Classroom: A comparison of student performance using instructional videos and pdcasts versus the lecture-based modelo f*

instruction. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 13, 1-13. Acedido em: <http://iisit.org/Vol13/IISITv13p001-013Guy2605.pdf>.

JASPER, R. W. (2013). *Inverting the Classroom in College Algebra: An Examination of Student Perceptions and Engagement and Their Effects on Grade Outcomes* (Dissertação de doutoramento não publicada). San Marcos: Texas State University. Acedido em <https://digital.library.txstate.edu/bitstre>

JOHONSON, L., Adams BECKER, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A. & Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Retrieved June 26, 2018: from <https://www.learntechlib.org/p/171478/>.

KRATWOHL, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41, pp. 212-231. Obtido de http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCgQFjAAahUKEwjonY6EoNrGAhVL4oAKHfRQC_s&url=http%3A%2F%2Fwww.unco.edu%2Fcetl%2Fsr%2Fstating_outcome%2Fdocuments%2FKrathwohl.pdf&ei=ic6kVai1JsvEgwT0oa3YDw&usg=AFQjCNE8kOfQ6q

KETELE J.-M., & ROEGIERS, X. (1998). *Metodologia da Recolha de Dados*. Instituto Piaget.

LESSARD-HÉBERT, M., Goyette, G., & BOUTIN, G. (2005). *Investigação qualitativa. Fundamentos e Práticas* (2º ed.). Instituto Piaget.

LOPES, J. & SILVA, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula – Um guia prático para o professor*. Lisboa: LIDEL – Edições Técnicas, Lda.

LOPES, Sérgio (2016). *O Modelo de Ensino do Flipped Classroom (sala de aula invertida) no âmbito do Ensino Superior*. Tese de Doutoramento. Porto. Universidade Fernando Pessoa – Faculdade de Ciência e Tecnologia.

MAIA, C. (2014). Aprender História com o PowerPoint didático: Uma perspectiva construtivista. *Ensinar e Aprender com Criatividade dos 3 aos 12 anos - Atas 2014* (pp. 24-30). Viana do Castelo: EdProf e ESE-IPVC. Obtido em 2 de setembro de 2015, de www.ipv.pt/sites/default/files/ATAS_2014_FINAL.pdf

MARQUES, A. H. Oliveira e SERRÃO, Joel (1992). *A Nova História de Portugal. Portugal e o Estado Novo (1930-1960)*. Lisboa. Editorial Presença.

MOHANTY, A. & PARIDA, D. (2016). *Exploring the efficacy & suitability of flipped classroom instruction at school level in India: A pilot study*. Creative Education. Acedido em: http://file.scirp.org/pdf/CE_2016042916363770.pdf.

NOGUEIRA, Franco (2000). *O Estado Novo*. Barcelos. Companhia Editora do Minho, S.A.

PATO, H. (1997). *Trabalho de Grupo no Ensino Básico. Guia Prático para professores*. (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editores.

PAIS, A. & MONTEIRO, M. (2002). *Avaliação – Uma prática diária* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.

PLUNKETT, K. (2014). *The Flipped Classroom - A Teacher's Complete Guide: Theory, Implementation and Advice*. JIBB Publishing.

PONTE, J. P. (1997). *As Novas Tecnologias e a Educação*. Lisboa: Texto Editora.

Ministério da Educação e da Ciência. *Programa História (1994). Plano de Organização de Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, 3.º Ciclo, volume II, 3.^a edição*, Lisboa, DGEBS/INCM.

RAMÍREZ, D., Hinojosa, C., & RODRÍGUEZ, F. (outubro de 2014). Advantages and Disadvantages of Flipped Classroom: STEM Students' Perceptions. Obtido em 26 de maio de 2018, de <http://www.researchgate.net/publication/276059389>.

RIBEIRO, Carla Patrícia Freixo (2013). *O Trabalho de Grupo Cooperativo nas disciplinas de História e de Geografia*. Porto: Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

RODRIGUES, R. & MOURAZ, A. (2014). *“Flipped Classroom” as a new challenge in higher education: a multi case study*. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

ROLDÃO, M. d. (1987). *Gostar de História. Um desafio pedagógico* (4.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

ROLO, Cláudia (2015). *Flipped Classroom: Educar para o século XXI em História e Geografia de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Viana do Castelo. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

ROSAS, Fernando (coord.); OLIVEIRA, Pedro Aires (coord.). (2004) *A Transição Falhada: O Marcelismo e o Fim do Estado Novo (1968-1974)*. Lisboa: Notícias Editorial.

SARAIVA, José Hermano (2004). *História de Portugal. A Terceira República – Do 25 de Abril aos nossos dias*. Matosinhos: Quidnovi, Edição e Conteúdos, S. A. Vol. X.

SILVA, A. (2015). Da aula convencional para a aula invertida – ferramentas digitais para a aula de hoje. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, pp. 13-31. Obtido em 21 de abril de 2018, de <http://www.researchgate.net/publication/279553687>.

SRAYER, J. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Springer*, 171-193. Obtido de https://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCUQFjAAahUKEwj6rquVk7DHAhVGvBQKHfGyCFU&url=http%3A%2F%2Fwww.colorado.edu%2Fftp%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fattached-files%2Fstrayer_inverted_classroom_influences.pdf&ei=xdfrVbq4JMb4Uv

SERRANO, Clara Isabel (2008). *O Estado Novo: (Re)visitando os manuais de História portugueses*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

SOARES, Mário (1972). *Le Portugal Baillonné. Témoignag.* Paris, Calmann-Levy.

THOMPSON, C. (2011). How Khan Academy Is Changing the Rules of Education. *Wired*. Obtido em 16 de abril de 2018, de http://www.wired.com/2011/07/ff_khan/all/

VALE, I. (2004). Algumas Notas sobre a Investigação Qualitativa em Educação Matemática — O Estudo de Caso. *Revista da ESE*, 171-202.

VIEIRA, Joaquim (2013). *Mário Soares. Uma vida*. Lisboa. Editora: Esfera dos Livros.

WOODROFF, Robert (2014). *Flipped Classroom Planner. A step-by-step guide to flip your classroom*. Atlanta University Center.

ZHAO, Y., & Ho, A. D. (2014). *Evaluating the flipped classroom in na undergraduate history course*. Harvard Research Memo.

ANEXOS

Anexo 1. Ficha diagnóstica.



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Nome: _____ N.º ____ Turma: ____ Data: ____/____/____

Avaliação: _____ Professor(a): _____

Encarregado(a) de Educação: _____

Ficha diagnóstica

O ESTADO NOVO, O MARCELISMO E O 25 DE ABRIL

1. O Estado Novo, durante os anos 40 e 50 sofreu uma forte oposição. Surgiu um movimento que o combatia. Qual era o nome desse movimento?
 - a) PIDE (polícia internacional de defesa do Estado);
 - b) MUNAF (Movimento nacional de Unidade Antifascista);
 - c) Movimento das forças de oposição;

2. Nas eleições legislativas de 1945, surgiu um movimento de oposição com o objetivo de as disputar. Como se chamava esse movimento?
 - a) OTAN;
 - b) MUD;
 - c) PIDE;

3. Em 1949, são realizadas novas eleições, mas, desta vez, presidenciais e legislativas e destaca-se um opositor ao Estado Novo. Quem era o candidato presidencial?
 - a) Humberto Delgado;
 - b) Óscar Carmona;
 - c) Mário Soares;
 - d) Norton de Matos.

4. No entanto, os anos 50 são muito difíceis para a oposição, uma vez que acabam sempre abafados pela censura e pela PIDE. Contudo, em 1958 são realizadas novas eleições presidenciais. Quem era o candidato?

- a) Craveiro Lopes;
- b) Humberto Delgado;
- c) Norton de Matos;
- d) Américo Tomás.

5. Faz a correspondência entre os elementos das duas colunas.

1. Plano Marshall - 1947	a) Associação Europeia de Livre Comércio.
2. OECE/OCDE - 1948	b) Plano de recuperação económica para reconstruir a Europa no final da guerra (EUA).
3. EFTA - 1960	c) Organização para a cooperação e desenvolvimento económico. Visava aceitar os princípios da democracia representativa e da economia de mercado.
4. ONU - 1955	d) Nasce em 1945 e o seu objetivo é unir todas as nações do mundo em prol da paz e do desenvolvimento, com base nos princípios de justiça, dignidade humana e bem-estar de todos.

6. Portugal possuía colónias/províncias ultramarinas. Indica, pelo menos, **quatro** territórios sob domínio português.

7. Em 1968, Salazar sofre um acidente e é substituído na Presidência do Conselho de Ministros. Quem lhe sucede?

- a) Humberto Delgado;
- b) Marcelo Caetano;
- c) Amílcar Cabral;
- d) Américo Tomás.

8. Em que ano começa a Guerra do Ultramar (ou conhecida apenas por guerra colonial)?
- a) 1960;
 - b) 1961;
 - c) 1963;
 - d) 1964;
9. Em que ano é feita a revolução dos cravos?
- a) 25 de abril de 1975;
 - b) 25 de abril de 1974;
 - c) 25 de abril de 1973;
 - d) 25 de abril de 1976;
10. Identifica, através das duas opções dadas, aquela que corresponde à razão para a realização do 25 de Abril.
- a) O descontentamento face às mudanças políticas, o impasse na resolução da questão colonial, a falta de liberdade e as dificuldades económicas foram as principais razões que levaram ao 25 de Abril de 1974.
 - b) O descontentamento face ao regime de Salazar, a guerra do ultramar, a excessiva liberdade de expressão e as dificuldades económicas foram as razões que conduziram ao 25 de Abril de 1975.

Dos três “D” prometidos pelos militares em 25 de abril, *Desenvolver* é bem mais difícil do que *Democratizar* e *Descolonizar*, sobretudo para criar, segundo o programa do MFA, uma “nova política económica, posta ao serviço do povo português, em particular das camadas da população até agora mais desfavorecidas” numa “estratégia antimonopolista”, que assegure a defesa dos interesses das classes trabalhadoras e o aumento progressivo, mas acelerado, da qualidade de vida dos portugueses. Nada disto depende apenas da vontade política, mas também da forma como se entrelaçam os fios invisíveis do tecido económico e social (...).

Joaquim Vieira, Portugal Século XX, Crónica em imagens – 1970-1980, Círculo de Leitores, 2000

11. **Refere**, a partir da leitura do documento, quais são os três “D” propostos pelos militares após o 25 de Abril de 1974.

Bom trabalho!

A professora,

Ana Oliveira

Anexo 2. Ficha sumativa



Agrupamento de Escolas
Dr. Manuel Gomes de Almeida - Espinho



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
E CIÊNCIA

Nome: _____ N.º _____ Turma: _____ Data: ____/____/____
Avaliação: _____ Professor(a): _____
Encarregado(a) de Educação: _____

Ficha de avaliação formativa

O ESTADO NOVO, O MARCELISMO E O 25 DE ABRIL

1. O Estado Novo, durante os anos 40 e 50 sofreu uma forte oposição. Surgiu um movimento que o combatia. Qual era o nome desse movimento?
 - d) PIDE (polícia internacional de defesa do Estado);
 - e) MUNAF (Movimento nacional de Unidade Antifascista);
 - f) Movimento das forças de oposição;
2. Nas eleições legislativas de 1945, surgiu um movimento de oposição com o objetivo de as disputar. Como se chamava esse movimento?
 - d) OTAN;
 - e) MUD;
 - f) PIDE;
3. Em 1949, são realizadas novas eleições, mas, desta vez, presidenciais e legislativas e destaca-se um opositor ao Estado Novo. Quem era o candidato presidencial?
 - e) Humberto Delgado;
 - f) Óscar Carmona;
 - g) Mário Soares;
 - h) Norton de Matos.

4. No entanto, os anos 50 são muito difíceis para a oposição, uma vez que acabam sempre abafados pela censura e pela PIDE. Contudo, em 1958 são realizadas novas eleições presidenciais. Quem era o candidato?

- e) Craveiro Lopes;
- f) Humberto Delgado;
- g) Norton de Matos;
- h) Américo Tomás.

5. Portugal possuía colónias/províncias ultramarinas. Indica, pelo menos, **quatro** territórios sob domínio português.

6. *“É preciso desenvolver relações amistosas entre as nações baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos”* – Carta das Nações Unidas, 26 de junho de 1945.

Refere, a partir desta afirmação, a posição da ONU em relação à posse de colónias. Justifica.

7. Com a adesão à OECE/OCDE e à EFTA, Portugal, a partir dos anos 60, conhece um período económico favorável e vê a sua economia crescer. Assinala a frase como **Verdadeira** ou **Falsa**.

8. Em 1968, Salazar sofre um acidente e é substituído na Presidência do Conselho de Ministros. Quem lhe sucede?

- e) Humberto Delgado;
- f) Marcelo Caetano;
- g) Amílcar Cabral;
- h) Américo Tomás.

9. **Explica** o que foi a “Primavera Marcelista”.

10. Em que ano começa a Guerra do Ultramar (ou guerra colonial)?

- e) 1960;
- f) 1961;
- g) 1963;

11. Quando é feita a revolução dos cravos?

- e) 25 de abril de 1975;
- f) 25 de abril de 1974;
- g) 25 de abril de 1973;

12. Identifica **duas** consequências que surgiram após a Revolução do 25 de Abril de 1974.

13. Após a Revolução do 25 de abril de 1974, é criada a Junta de Salvação Nacional. Quem era o presidente desta Junta?

- a) General Spínola;
- b) General Costa Gomes;
- c) General Salgueiro Maia.

14. Em que ano foi aprovada a Constituição da República Portuguesa atualmente em vigor?

- a) 1974;
- b) 1975;
- c) 1976.

Bom trabalho!

A professora,

Ana Oliveira

Anexo 3. Critérios de Correção + Correção da ficha



Ficha de avaliação formativa **Critérios de Correção + Correção**

Critérios Gerais de Correção

8. A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos apresentados para cada item e é expressa por um número inteiro.
9. As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.
10. Se for apresentada mais do que uma resposta ao mesmo item, só é classificada a resposta que surgir em primeiro lugar.
11. Nos itens de seleção, a cotação do item só é atribuída às respostas integralmente corretas e completas. Todas as outras respostas são classificadas com zero pontos.
12. Nas respostas aos itens de seleção, a transcrição do texto da opção escolhida é considerada equivalente à indicação da letra ou do número correspondente.
13. Nos itens de resposta curta, a cotação completa do item só é atribuída às respostas totalmente corretas. As que se apresentam incompletas têm metade e as totalmente erradas terão zero pontos.
14. A cotação do item de resposta extensa é distribuída por parâmetros de estruturação temática e discursiva (ETD) e de correção linguística (CL).

Correção

O ESTADO NOVO, O MARCELISMO E O 25 DE ABRIL

15. O Estado Novo, durante os anos 40 e 50 sofreu uma forte oposição. Surgiu um movimento que o combatia. Qual era o nome desse movimento?

Opção B – cinco pontos

16. Nas eleições legislativas de 1945, surgiu um movimento de oposição com o objetivo de as disputar. Como se chamava esse movimento?

Opção B – cinco pontos

17. Em 1949, são realizadas novas eleições, mas, desta vez, presidenciais e legislativas e destaca-se um opositor ao Estado Novo. Quem era o candidato presidencial?

Opção D – cinco pontos

18. No entanto, os anos 50 são muito difíceis para a oposição, uma vez que acabam sempre abafados pela censura e pela PIDE. Contudo, em 1958 são realizadas novas eleições presidenciais. Quem era o candidato?

Opção B – cinco pontos

19. Portugal possuía colónias/províncias ultramarinas. Indica, pelo menos, **quatro** territórios sob domínio português.

Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Macau, entre outras.

10 pontos

- 11 “*É preciso desenvolver relações amistosas entre as nações baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos*” – Carta das Nações Unidas, 26 de junho de 1945.

Refere, a partir desta afirmação, a posição da ONU em relação à posse de colónias. Justifica.

Exemplo de resposta: A ONU mostrava-se contra a posse de colónias e, por isso, defendia o processo de descolonização. Apoiava a independência e a autodeterminação de todos os povos colonizados.

10 Pontos

- 12 Com a adesão à OECE/OCDE e à EFTA, Portugal, a partir dos anos 60, conhece um período económico favorável e vê a sua economia crescer. Assinala a frase como *Verdadeira* ou *Falsa*.

VERDADEIRA – 10 Pontos

- 13 Em 1968, Salazar sofre um acidente e é substituído na Presidência do Conselho de Ministros. Quem lhe sucede?

Opção B – cinco pontos

- 14 **Explica** o que foi a “Primavera Marcelista”.

Exemplo de resposta: A Primavera Marcelista designa o período inicial do governo de Marcelo Caetano, entre 1968 e 1970, no qual se operou uma certa modernização económica, social e uma liberalização política moderada, criando a expectativa de uma verdadeira reforma do regime em Portugal, o que não chegou a acontecer. Marcelo Caetano foi escolhido para suceder a António de Oliveira Salazar em Setembro de 1968, após este ter sofrido um AVC que o impossibilitou de continuar a exercer o cargo de presidente do conselho de ministros. Marcello Caetano implementou medidas como:

- Lançamento de grandes obras públicas, tais como os do porto de Sines e a barragem do Alqueva.
- Aproximação à então Comunidade Económica Europeia (CEE).
- Melhoria da assistência social.
- Ensaio de algumas propostas de *democratização do ensino*, lançadas pelo ministro da Educação Veiga Simão
- Eliminação de algumas restrições à atividade sindical.
- Abrandamento da vigilância dos serviços de censura, que se passou a designar por *Exame Prévio*.
- Redução dos poderes da polícia política, que passou de Polícia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE) para Direcção-Geral de Segurança (DGS).

13 pontos

15 Em que ano começa a Guerra do Ultramar (ou guerra colonial)?

Opção B – cinco pontos

16 Quando é feita a revolução dos cravos?

Opção B – cinco pontos

17 Identifica **duas** consequências que surgiram após a Revolução do 25 de Abril de 1974.

Exemplos de resposta: Fim da censura; Fim da PIDE; Regresso dos exilados políticos; mudança de regime; liberdade de expressão, entre outras.

Cinco pontos

18 Após a Revolução do 25 de abril de 1974, é criada a Junta de Salvação Nacional. Quem era o presidente desta Junta?

Opção A – cinco pontos

19 Em que ano foi aprovada a Constituição da República Portuguesa atualmente em vigor?

Opção C – cinco pontos

TOTAL = 100 PONTOS

A Professora,
Ana Oliveira

Anexo 4. Guia de visualização de vídeos/documentos escritos

Este guião destina-se à análise de fontes e terá que ser preenchido de acordo com as informações que vos são dadas ao longo da visualização da fonte documental.

Identificação do vídeo	
Quem diz?	
O que diz?	
Canal?	
Quando?	
Contexto?	
Objetivo?	

A Professora,
Ana Oliveira

Anexo 5. Inquérito aplicado.

INQUÉRITO SOBRE A APLICAÇÃO DA AULA INVERTIDA

Este inquérito serve para que cada um dos elementos da turma responda sobre a sua participação nesta nova forma de aprender história – a aula invertida. O objetivo deste inquérito é saber se gostaram desta estratégia, se aprenderam com ela e se gostariam de a repetir no futuro.

Nome: _____ Nº.: _____ turma: _____

Assinala, com um **X**, a tua posição quanto às afirmações que se seguem.

Itens	DT	D	NC/ND	C	CT
1. O trabalho em grupo foi importante durante esta experiência.					
2. Através deste trabalho consegui desenvolver um estudo mais autónomo.					
3. Consegui desenvolver o meu espírito crítico.					
4. Através deste método consegui contactar com outros colegas que me ajudaram.					
5. Foi fácil, desta forma, adquirir os conhecimentos necessários.					
6. Este método permitiu uma troca de experiências e conhecimentos.					
7. A aula invertida é um bom caminho para adquirir conhecimentos.					
8. Este método é motivador.					
9. Ninguém impôs as suas ideias.					
10. Trabalhei e contribuí para o êxito do grupo.					
11. Considero uma boa forma de aprender.					
12. Gostei de trabalhar segundo os princípios da aula invertida.					
13. Gostaria de repetir esta experiência no futuro.					
14. Fiquei satisfeita/o com o resultado produzido pelo grupo.					
15. As aulas de História são muito mais interessantes se trabalharmos desta forma.					
16. Os materiais estavam adequados à realização das tarefas propostas.					
17. No final, consegui adquirir os conhecimentos necessários.					

Legenda:

DT – Discordo totalmente;

D – Discordo;

N/C N/D – Não concordo/Nem discordo;

C – Concordo;

CT – Concordo totalmente;

Na tua opinião, o que mudarias se repetisses a estratégia da aula invertida?

Obrigada pela tua resposta a este inquérito.

Anexo 6. Base de dados resultante da análise dos inquéritos

Base de dados INQUÉRITO.xlsx - Microsoft Excel

FICHEIRO

BASE

INSERIR

ESQUEMA DE PÁGINA

FÓRMULAS

DADOS

REVER

VER

Colar

Calibri

11

A^A

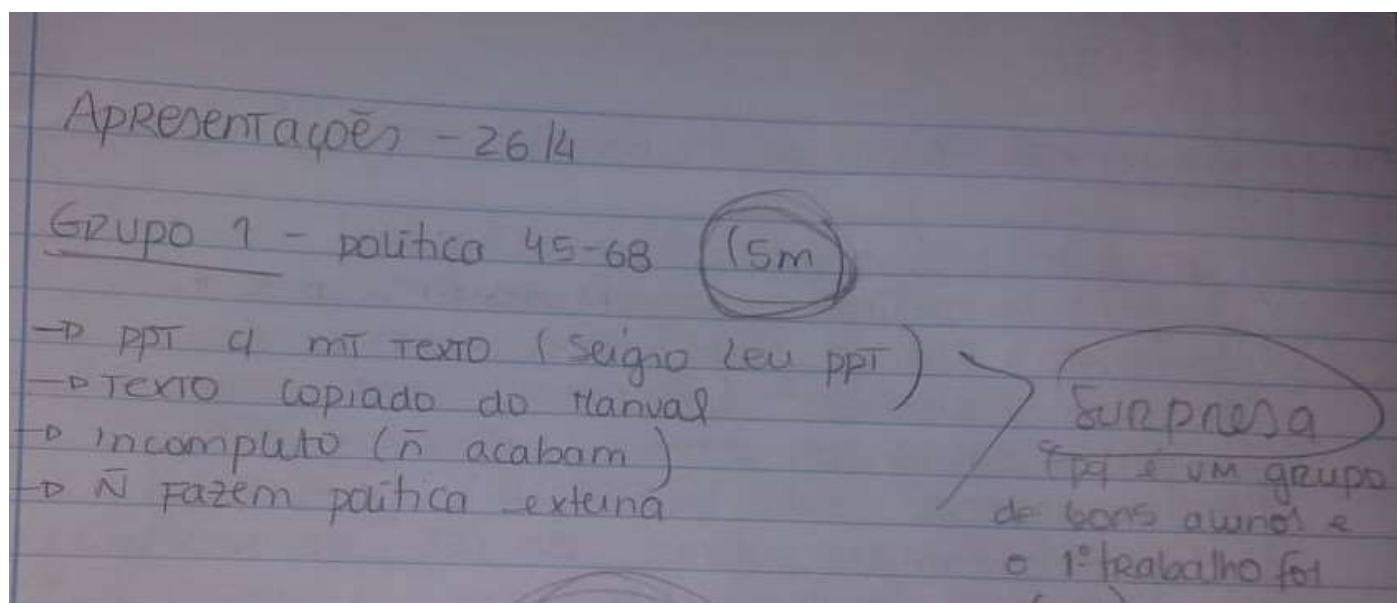
Moldar Texto

Unir e Centrar

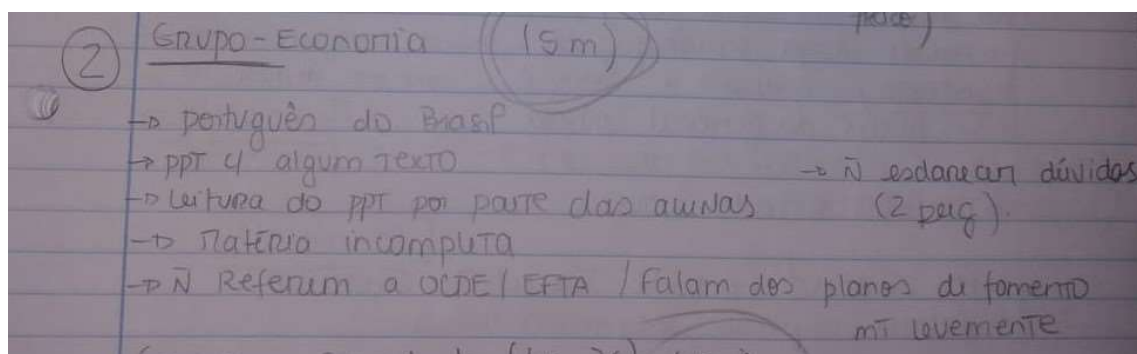
Geral

</

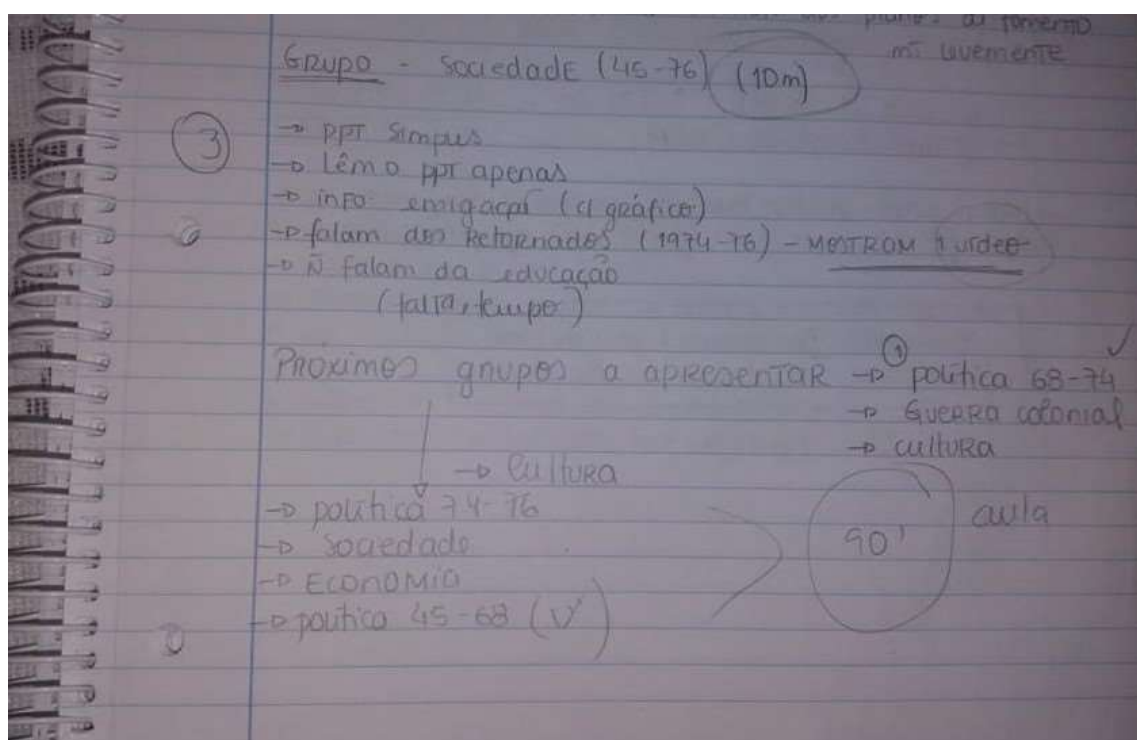
Anexo 7. Apontamentos da observação participante do grupo – Política: 1945-1968



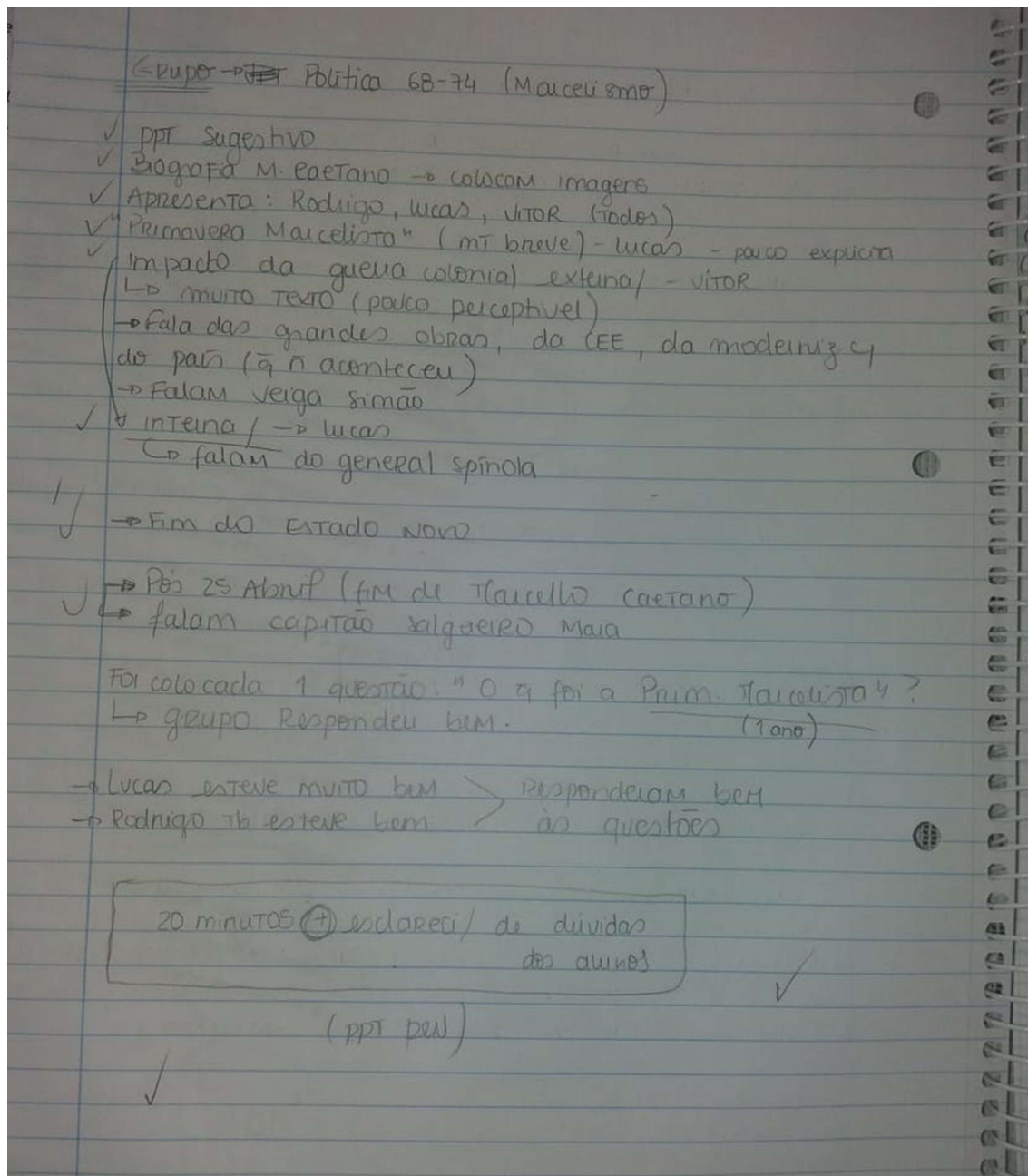
Anexo 8. Apontamentos da observação participante do grupo - Economia: 1945-1976



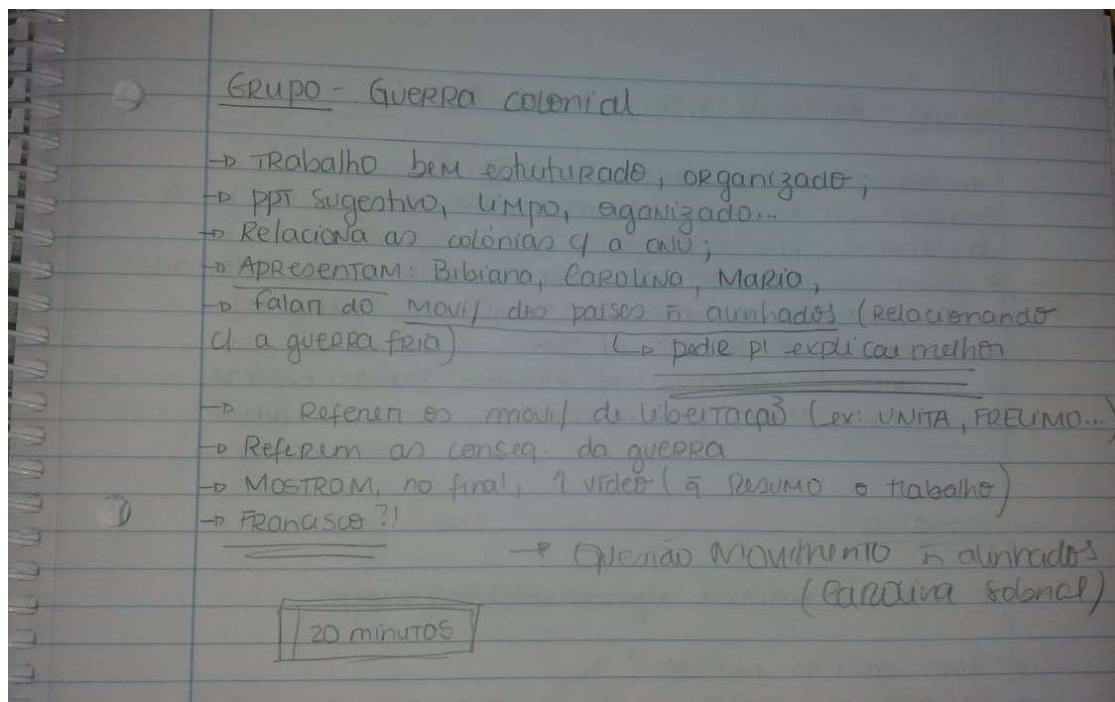
Anexo 9. Apontamentos da observação participante do grupo – Sociedade: 1945-1976



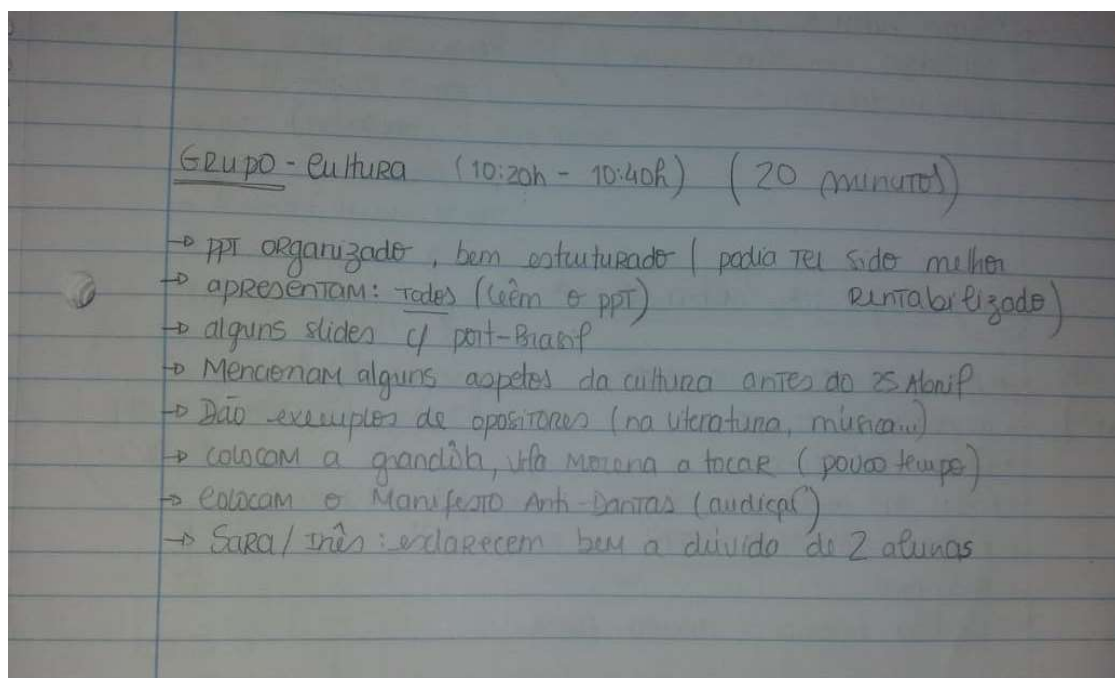
Anexo 10. Apontamentos da observação participante do grupo – Política: 1968-1974



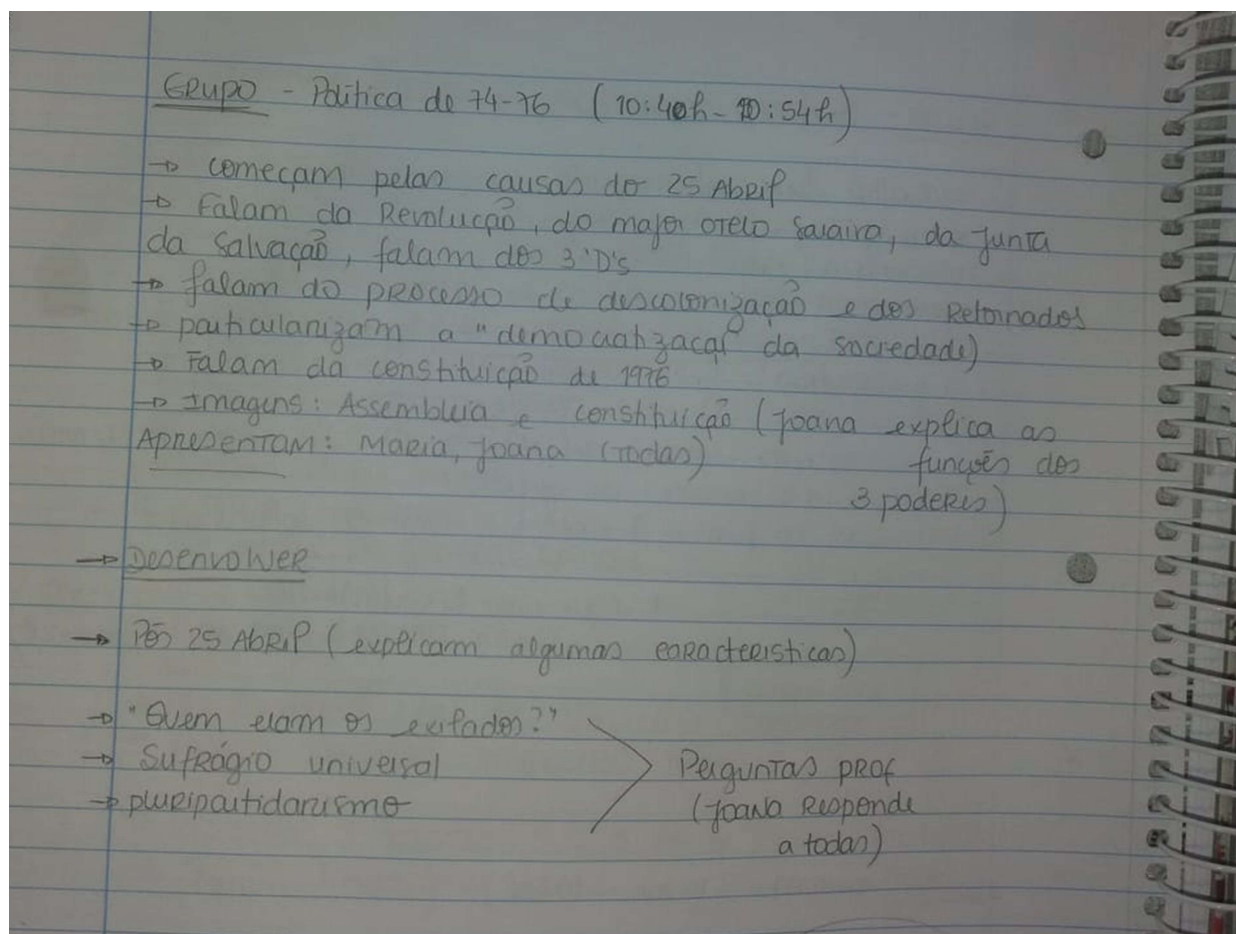
Anexo 11. Apontamentos da observação participante do grupo – Guerra Colonial: 1961-1974



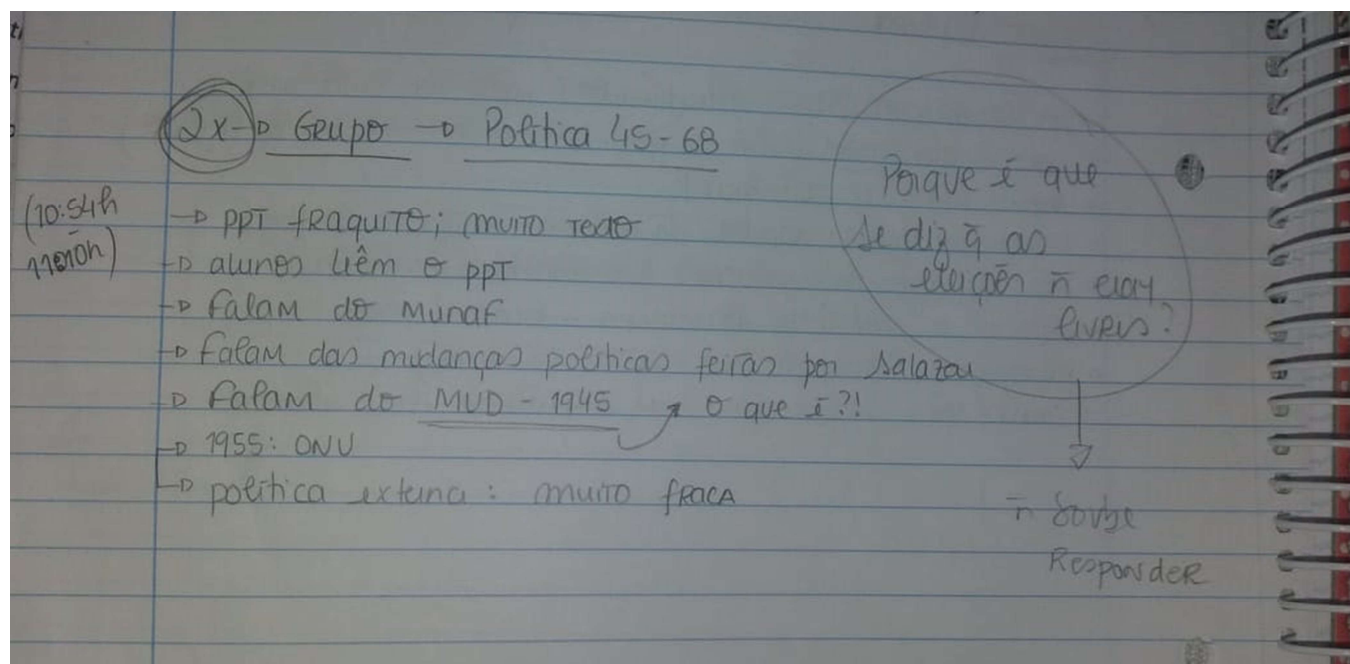
Anexo 12. Apontamentos da observação participante do grupo – Cultura: 1945-1976



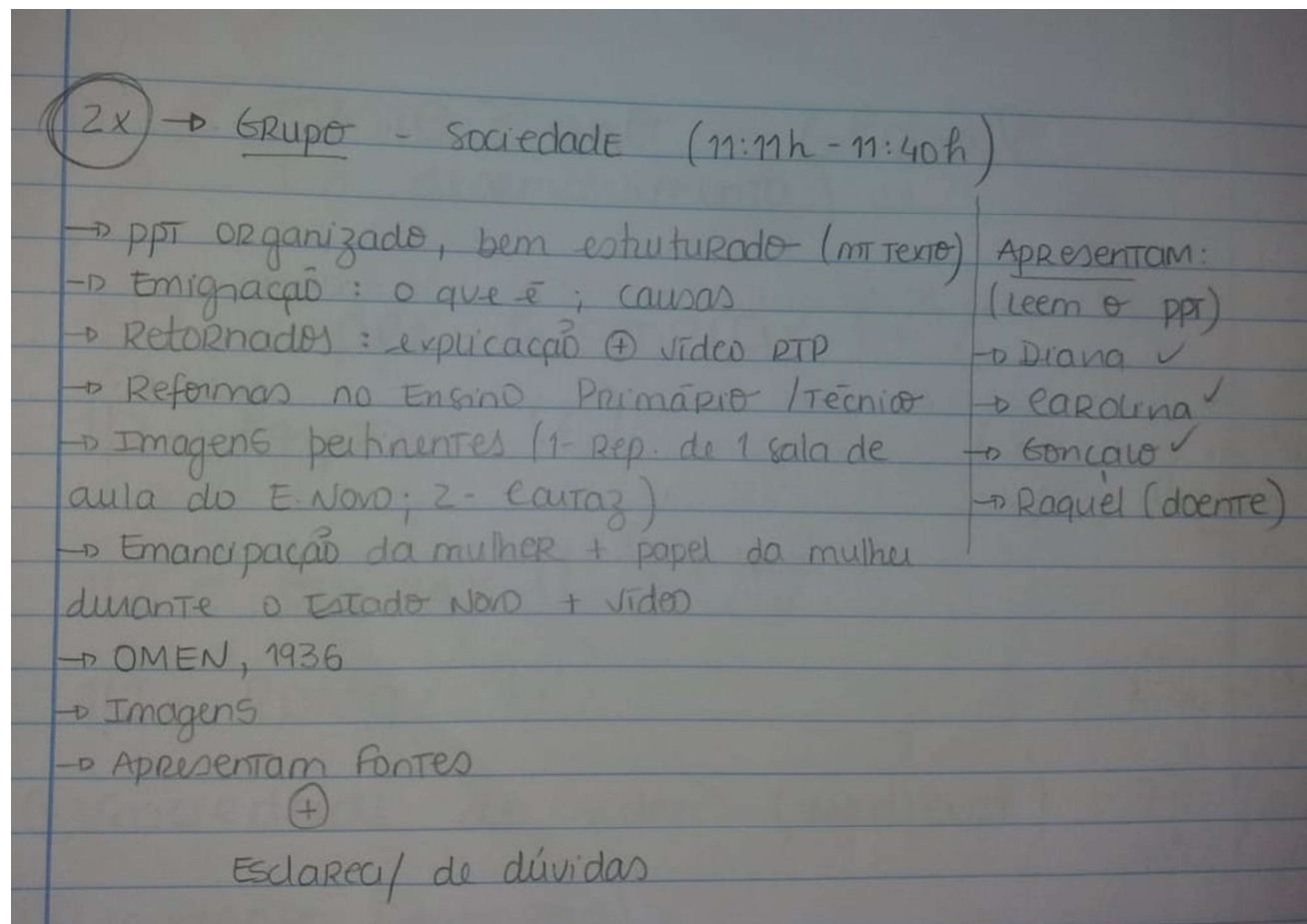
Anexo 13. Apontamentos da observação participante do grupo – Política: 1974-1976



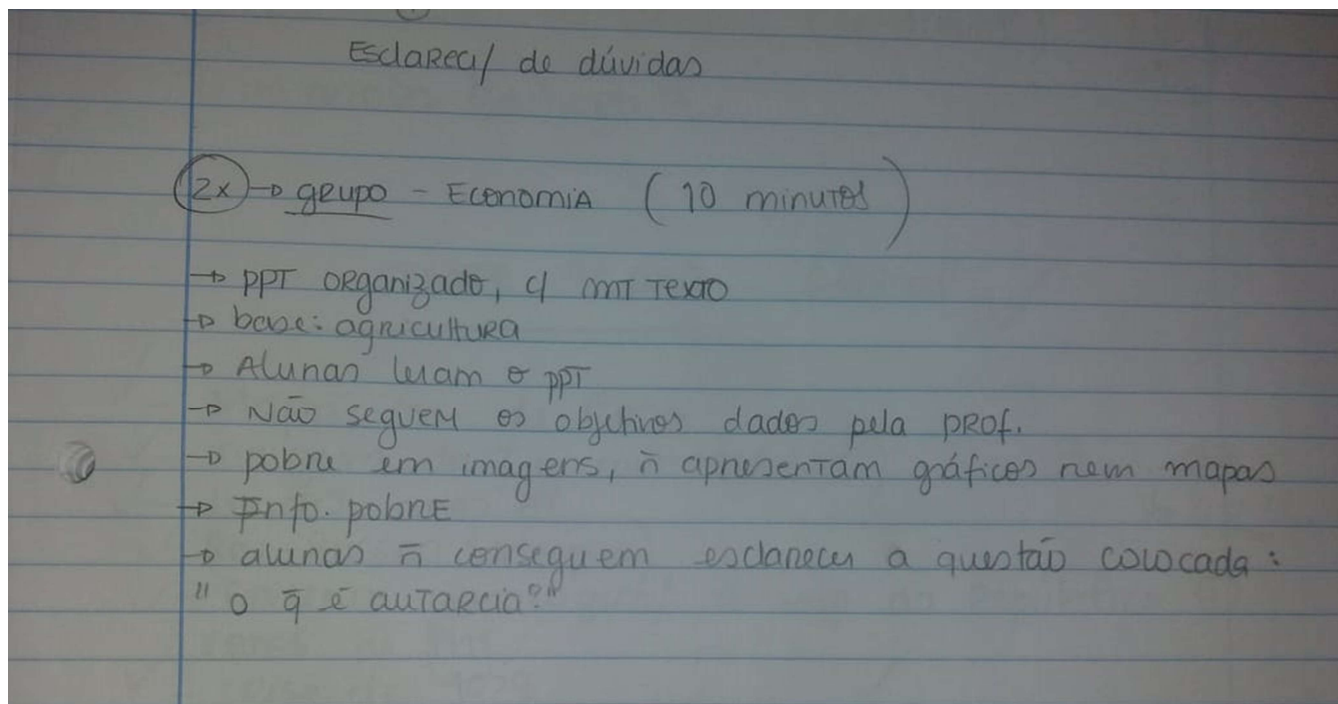
Anexo 14. Apontamentos da observação participante do grupo – Política: 1945-1968
(segunda vez)



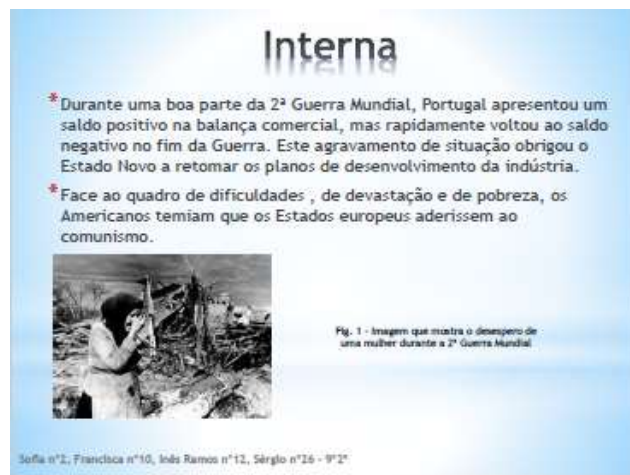
Anexo 15. Apontamentos da observação participante do grupo – Sociedade: 1945-1976



Anexo 16. Apontamentos da observação participante do grupo – Economia: 1945-1968



Anexo 17. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Economia 1945-1968



Interna

- * Para tentar impedir que isso acontecesse, e para reforçar a sua influência sobre a Europa, Os EUA lançaram um programa de ajuda para a reconstrução e recuperação económico dos países ocidentais que ficou conhecido como Plano Marshall.
- * Constitui-se, então, a OECE (Organização Europeia para a Cooperação Económica - atual OCDE), formada pelos países que aderiram ao Plano Marshall, com o objetivo de organizar a repartição de fundos.
- * Através do Plano Marshall foram concedidos biliões de dólares de empréstimos a diversos países europeus, sobretudo os que foram mais afetados pela guerra.

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * Em 1949, os EUA, o Canadá e alguns países da Europa capitalista criaram a OTAN, Organização do Tratado do Atlântico (a NATO). Esta era uma aliança militar com o objetivo de proteção internacional do bloco ocidental, marcado pela ideologia liberal capitalista.



Fig. 2 - Símbolo da OTAN

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * Em Dezembro de 1943, foi criada uma organização política clandestina de oposição ao Estado Novo: O Movimento de Unidade Nacional Antifascista (MUNAF).
- * Entre 1943 e 1945, houve uma vaga de descontentamento popular originada pelas difíceis condições económicas como: o racionamento de bens e a requisição de produções agrícolas. Esta situação contribuiu para aumentar os motins de camponeses e greves operárias.



Fig. 3 - Imagem que retrata um greve operária

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * Oliveira Salazar, pressionado por todas estas mudanças, começou a preparar o regime pós-guerra, iniciando diversas reformas políticas.
- * Para além disso, foi decretada uma amnistia para determinados crimes políticos, a PVDE (Policia de Vigilancia e Defesa do Estado) deu lugar à PIDE (Policia Internacional De Defesa do Estado) e a censura aligeirou a sua intervenção.
- * Logo, o Estado Novo procurou demarcar-se dos regimes autoritários que tinham saído derrotados da Guerra, tentando aproximar-se dos vencedores, ou seja das democracias ocidentais.

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * Em 1945, realizaram-se eleições legislativas e acreditando estarem reunidas as condições internas e externas para o derrube do regime, a maior parte da oposição reuniu-se em torno do Movimento de Unidade Democrática (MUD) para disputar as eleições. Porém, a censura e a intimidação feita pela PIDE levaram o movimento a abandonar a corrida eleitoral, antes da realização das eleições.



Fig. 4 - Imagem que retrata uma reunião do Movimento de Unidade Democrática (MUD)

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * Em 1949, a oposição mobilizou-se novamente, desta vez para as eleições presidenciais e legislativas, escolhendo como candidato presidencial o general Norton de Matos. O militar reuniu um considerável apoio popular, contudo desistiu devido à pressão do regime e as divisões no movimento da oposição.
- * A sua desistência permitiu a vitória ao general Óscar Carmona, outro candidato ao regime.
- * Ainda em 1949, a União Nacional ganhou as eleições legislativas.

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * Só em 1958 é que a oposição se reorganizou e apresentou novamente um candidato às eleições. O candidato escolhido foi Humberto Delgado que conquistou rapidamente uma grande simpatia popular. As expectativas eram elevadas, mas foi Américo Tomás quem ganhou, isto porque não estavam reunidas condições para a realização de eleições livres.
- * Esta foi a última eleição direta para presidente da República durante o Estado Novo, passou a ser eleito por um colégio eleitoral, evitando futuros candidatos da oposição.

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * Por outro lado, o Estado Novo encerrou serviços lançando um forte ataque contra a oposição, com múltiplas detenções e perseguições, das suas principais figuras, como Humberto Delgado, assassinado em Espanha, pela PIDE, em 1965.



Fig. 5 - Imagem que retrata uma perseguição feita pela PIDE

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * O apoio destas organizações obrigou à elaboração de projetos de desenvolvimento económico que deram experiência ao governo para formar um conjunto de Planos de Fomento, que tinha como objetivo a modernização e o desenvolvimento da economia.
- O 1º plano (1953-1958) apostava no aumento da produção de energia e no desenvolvimento das indústrias, das vias de comunicação e meios de transporte.
- O 2º plano (1959-1964) centrava-se na dinamização do mercado interno e na melhoria das condições de vida da população contando, com estas medidas, conseguir o crescimento da economia portuguesa.

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Interna

- * Em 1955, Portugal tornou-se membro da ONU, no entanto foi aconselhado e mais tarde pressionado a conceder independência às suas colónias em África. E em meados da década de 1960, Portugal era uma exceção no contexto internacional porque ainda possuía um vasto império colonial. O regime de Salazar, continuado por Marcello Caetano, recusou-se a conceder liberdade às colónias, afirmando que não possuía colónias mas sim províncias ultramarinas.



Fig. 6 - Fotografia de Marcello Caetano

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Externa

- * Portugal manteve a neutralidade durante a 2ª Guerra Mundial, apesar da sua aliança com o Reino Unido e da proximidade ideológica que tinha com os regimes italiano e alemão, Portugal não se envolveu no conflito. Contudo, durante a guerra, Portugal manteve importantes relações comerciais com ambas as partes. Entre 1943 e 1944, os sucessos militares dos Aliados colocaram em causa a ligação do Eixo daí Portugal ter feito um acordo com os americanos para a utilização da Base das Lajes (Açores).



Fig. 7 - Base das Lajes

Sofia nº2, Francisca nº10, Inês Ramos nº12, Sérgio nº26 - 9º2º

Anexo 18. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Sociedade 1945-1976

A Sociedade Portuguesa

(1945-1976)

Sumário

- Durante a apresentação, iremos desenvolver os seguintes temas:
 - A evolução da Emigração durante o período do Estado novo;
 - O que eram “Os Retornados”;
 - A Educação de 1945 até 1976;
 - As reformas no ensino durante a época do Estado Novo;
 - A Emancipação da mulher durante a mesma época;
 - Fontes.

Emigração

O que é a emigração?

- A Emigração é o ato de alguém sair da sua região ou do seu país para se estabelecer noutro, durante o período de um ano ou mais.

Quais foram as razões que levaram ao aumento da emigração?

- Ditadura de Salazar;
- Más condições económicas das famílias(a agricultura era uma fraca base da economia);
- Guerra Colonial (1961-1974).



Fig.1 Evolução da emigração durante a época do Estado Novo

Emigração

- A emigração aumentou bastante desde o início da Guerra Colonial (1961), cerca de 400%. Após a guerra, voltou para os valores normais de cerca de 3 pessoas por 1000 habitantes.
- Apesar de um valor elevado de emigrações, haviam muitas que eram clandestinas, apesar destas serem punidas durante o governo de Salazar com uma pena máxima de até 2 anos de prisão.

CAROLINA XIMENA (1996), DIANA MOTA (1996), ORNELLAS ABREU (1971), RAFAEL TAVARES (1972)

Os Retornados

- Foi um movimento caracterizado pelo regresso dos portugueses após a revolução de 1974 (cerca de 600 mil) na sequência do processo da descolonização e do fim da Guerra do Ultramar (1961-1974).

- Reportagem:

<http://ensina.rtp.pt/artigo/quem-eram-os-retornados/>

2023-11-01 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10

Educação(1945-1976)

- Na viragem para o século XIX, como consequência do fraco investimento na educação, Portugal apresentava uma elevada taxa de analfabetismo, rondando os 75%. Na I República, pode falar-se de uma primeira tentativa de resolução do problema crónico do analfabetismo português, mas pouco eficaz.
- Nos primeiros anos do Estado Novo foram feitas, desde logo, reformas no ensino, principalmente (durante os primeiros anos) no ensino primário.

2023-11-01 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10 - 10:10:10

Reformas no Ensino Primário

- A 25 de Novembro de 1937, o Ministro da Educação Nacional, António Faria Carneiro de Pacheco, apresenta uma Proposta de lei sobre a Reforma do Ensino Primário.
- Nesta proposta, estavam incluídas as ideologias do Estado Novo:
 - As escolas serviriam apenas para auxiliar os pais na educação das crianças (daí o ensino pré-escolar ter sido abolido) e para transmitir os valores do Estado Novo (Deus, Pátria, e Família) através de diversas políticas (que serão abordadas mais à frente);
 - O ensino primário tinha como principal objetivo ensinar ler, escrever e contar com vista a diminuir a elevada taxa de analfabetismo;
 - Cada pessoa tinha o seu lugar, a sua função, ou seja, um filho de um agricultor não poderia aspirar mais que um pedaço de terra.

Reformas no Ensino Técnico

- Após uma maior atenção no ensino primário, o Estado Novo focou-se no Ensino Técnico- Profissional, visto que Portugal tinha falta de mão-de-obra especializada e de técnicos para certos cargos.
- Em 1946 foi apresentada à Assembleia Nacional uma proposta de lei visando a Reforma do Ensino Técnico e Profissional, que seria aprovada no ano seguinte.
- Entre diversas medidas destacam-se:
 - Institucionalização da escolaridade obrigatória entre os 7 e os 13 anos;
 - O reforço da ação social escolar;
 - A criação de programas destinados à educação de adultos - Plano de Educação Popular, Cursos de Educação de Adultos e da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Reformas no Ensino Secundário

- A partir da década de 50 começa a evidenciar-se a necessidade de investimento no ensino secundário.
- Durante os primeiros anos do Estado Novo, como já foi referido, o ensino primário esteve no centro da atenção da política educativa salazarista. As poucas intervenções no ensino secundário e técnico deram-se essencialmente ao nível dos conteúdos programáticos, procurando-se adaptá-los melhor às orientações da ditadura, e da redução do tempo de frequência. O entanto, haviam muitos problemas relacionados com instalações, com o pessoal (docente e não docente), com desistências e com a falta de coordenação com o ensino primário.
- Nos anos que se seguiram, o Estado investiu neste nível de ensino e conseguiu melhorar muitos aspetos.

Reformas no Ensino Superior

- O Ensino a nível universitário foi o que menos investimento teve nesta época, devido:
 - Aos seus custos elevados;
 - À elevada taxa de reprovação nos exames de admissão;
 - A graves problemas a nível de aproveitamento escolar.
- Este nível de ensino teve reformas mais impactantes após a queda do Estado Novo (25 de abril de 1974).

CAROLINA BORDA (1941), ISABEL MOTA (1946), NUNO ALVES BORDA (1951), ISABEL TAVARES (1952)

Reformas comuns a todos os níveis de Ensino

- Houve novas políticas implementadas comuns a todos os níveis de ensino, tais como:
 - O controlo total do Ensino pelo Estado;
 - Manuais escolares únicos, nos quais eram espelhados os valores do Estado Novo;
 - A excelência do ensino era conseguida, quase sempre, pela força da memorização de conteúdos, da intimidação, da humilhação e dos castigos corporais;
 - O aluno não podia demonstrar o seu espírito crítico nem a sua liberdade de pensamento;
 - Uma das características da escola portuguesa era a existência de salas de aulas com carteiras alinhadas, muitas vezes aparafusadas ao chão. Havia um estrado alto, em madeira, e uma secretária elevada para o professor, para demonstrar a sua superioridade em relação aos alunos;

CAROLINA BORDA (1941), ISABEL MOTA (1946), NUNO ALVES BORDA (1951), ISABEL TAVARES (1952)

Reformas comuns a todos os níveis de Ensino

- Durante o Estado Novo, a preocupação quanto aos valores tradicionais portugueses estava presente em todas as ações do Estado. Em 1936 foi publicada a “Obra das Mães para a Educação Nacional”, cujo objetivo primordial foi a formação integral das mães e mulheres de Portugal;
- Foi criada a Mocidade Portuguesa (1936) com o objetivo de inculcar na juventude o “sentimento de ordem, do gosto da disciplina e do culto do dever militar”. Era frequentada por jovens dos 7 aos 25 anos (de caráter obrigatório);
- A criação da Legião Portuguesa (1936), com o objetivo de criar uma milícia que, em caso de guerra, pudesse ser chamada em auxílio. Podia-se frequentar a partir dos 18 anos. (caráter facultativo, com juramento);
- Devido à visão de que cada pessoa tinha o seu lugar, a sua função, a sociedade portuguesa foi dividida em cinco grupos, a saber: 1.º Ineducáveis, que correspondia a 8%; 2.º Normais estúpidos - 15%; 3.º Inteligência média - 60%; 4.º Inteligência Superior - 15%; 5.º Notáveis - 2%.

CAROLINA BORDA (1941), ISABEL MOTA (1946), NUNO ALVES BORDA (1951), ISABEL TAVARES (1952)

A Educação após o 25 de abril

- Após o fim do Estado Novo(1974) , a Mocidade Portuguesa foi abolida, assim como a Legião Portuguesa.
- O ensino tornou-se muito mais semelhante ao dos dias de hoje, onde o mesmo é muito mais liberal, o uso de farda não é obrigatório, não existe distinção entre os rapazes e as raparigas, o uso de violência como corretivo foi abolido, etc.

CAROLINA ROMÃO (IM1), DIANA RITA (IM1), ORFELINO ROMÃO (IM1), RAFAEL TAVARES (IM1)



Fig.1 Representação de uma sala de aula da época.



Fig.2 Cartaz de propaganda ao regime.

CAROLINA ROMÃO (IM1), DIANA RITA (IM1), ORFELINO ROMÃO (IM1), RAFAEL TAVARES (IM1)



Fig.3 Boletim da Legião Portuguesa



Fig.4 Mocidade Portuguesa

CAROLINA ROMÃO (IM1), DIANA RITA (IM1), ORFELINO ROMÃO (IM1), RAFAEL TAVARES (IM1)

A Emancipação da mulher antes do 25 de abril

• Antes do 25 de abril as mulheres tinham um estatuto de “semi-pessoas”, podemos comprovar isso com os seguintes exemplos:

- As mulheres apenas tiveram direito de voto universal nas primeiras eleições pós-25 de Abril, em 1975. Ao contrário dos homens, que desde 1945 podiam votar mesmo se analfabetos, elas só tinham acesso às urnas com o equivalente ao curso de liceu (o que é hoje a escolaridade mínima obrigatória) ou se fossem “chefes de família” (por viuvez ou marido ausente), desde que com “idoneidade moral” (conjunto de qualidades que recomendam o indivíduo à consideração pública). E mesmo instruídas perdiam o direito, se casadas com um marido com capacidade eleitoral;
- Até 1975, o Código Penal português consagrava os “crimes de honra”, permitindo que um marido ou pai matasse a mulher adúltera ou as filhas menores de 21 se corrompidas sem mais castigo do que seis meses de desterro (na mesma pena incorria a mulher que matasse o marido e/ou a amante mas apenas se este introduzisse aquela na “casa de família”);

A Emancipação da mulher antes do 25 de abril

- No Código Penal, se o adultério deixou de ser crime em 1973 (era até aí punido com prisão maior, de dois a oito anos, no caso da mulher; no do homem só pressupunha pena de multa e apenas no caso de este introduzir a amante na “casa conjugal”), subsistiu até à Revolução não só a citada atenuação da pena de homicídio mas também uma pena especialmente branda para o lenocínio (crime de aliciação para fim desonesto, nomeadamente para comércio sexual ou prostituição) quando se tratava de um marido a prostituir a mulher - era apenas desterro, multa e perda de “direitos políticos por 12 anos”.
- A mulher que casasse com um estrangeiro perdia automaticamente a nacionalidade e os bens iniciais;
- Se a mulher iniciasse uma nova relação, posterior ao casamento, os filhos desta eram considerados ilegítimos e, legalmente, ou eram registados com o apelido do marido inicial ou eram considerados filhos de “pai incógnito”;

Direitos dos maridos perante as mulheres

- No Código Civil de 1966 estabelecia que os maridos tinham direito de:
 - Ter autoridade nas mulheres e todos os seus bens (por exemplo que os maridos tinham o direito de abrir a correspondência das mulheres [o equivalente hoje a terem acesso obrigatório à password do computador e do telemóvel], norma que só caiu em 1976)
 - Decidir unilateralmente sobre a educação das crianças;
 - Autorizar com que as esposas tivessem determinadas atividades profissionais (comércio, por exemplo);
 - Concluir se a mulher podia ou não sair do país;
 - Solicitar a separação da mulher no caso desta cometer adultério, enquanto isso a mulher só se podia separar se houver adultério do marido - com escândalo público, existir completo desamparo da mulher ou no caso da amante ir viver para a sua casa.

As mulheres aos olhos de Salazar

➤ Retrato:

- mãe sacrificada e virtuosa;
- dona de casa;
- esposa carinhosa e submissa.

➤ Perfil:

- a sua utilidade era dar à luz, criar e educar os filhos;
- tinha um papel passivo durante o regime;
- o trabalho fora do lar era visto como uma ameaça à estabilidade familiar;
- o trabalho e/ou ocupação permitido/a era o realizado no campo, o doméstico e o operariado.

ENSINA OBRA (1997) OBRA DAS MÃES (1997) OBRA DAS MÃES (1997) OBRA DAS MÃES (1997) OBRA DAS MÃES (1997)

Proibições/ Obrigações à mulher

• Algumas das proibições feitas às mulheres são as seguintes :

- Tanto as telefonistas ,como as enfermeiras, as hospedeiras da TAP e as funcionárias do Ministério dos Negócios Estrangeiros eram proibidas de se casarem e as professoras tinham a necessidade de uma autorização especial para o seu casamento.
- Não tinha possibilidade de exercer qualquer cargo político;
- O direito de reunião das mulheres, era proibido pelo governo;
- Não podia hipotecar e adquirir bens ou publicar artigos sem a ordem do marido.

• As mulheres são obrigadas a:

- acompanhar o marido a todo o lado exceto ao estrangeiro.

• Reportagem: <http://ensina.rtp.pt/artigo/o-ideal-feminino-do-estado-novo/>

ENSINA OBRA (1997) OBRA DAS MÃES (1997) OBRA DAS MÃES (1997) OBRA DAS MÃES (1997) OBRA DAS MÃES (1997)

OMEN

➤ Em 1936, nasce a primeira organização estatal de mulheres do Estado Novo, OMEN (Obra das Mães pela Educação Nacional). Criada por António Carneiro Pacheco, ao ser nomeado ministro da Instrução Pública.

• Objetivos:

1. Estimular a ação educativa da família ;
2. Glorificar a maternidade ;
3. Fortalecer os laços morais;
4. Intensificar a educação da juventude portuguesa.

• O que aprendiam as mulheres:

1. Cozinhar;
2. Decorar o lar;
3. Amamentar;
4. Costurar.



Fig. 5: Mocidade Portuguesa Feminina



Fig. 6: "A cada um o seu lugar-
a política feminina do Estado Novo"

CAROLINA KORN (IMP), DIANA RITA (IMP), JONICAO RITA (IMP), MIGUEL TAVARES (IMP)

Fontes

<https://correiodominho.pt/cronicas/a-educacao-no-tempo-do-estado-novo/5854>

<http://ensina.rtp.pt/artigo/quem-eram-os-retornados/>

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o_Portuguesa_\(Estado_Novo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Legi%C3%A3o_Portuguesa_(Estado_Novo))

https://pt.wikipedia.org/wiki/Mocidade_Portuguesa

<https://www.dn.pt/portugal/interior/a-grande-revolucao-esquecida-do-25-de-abril-3142798.html>

<http://www.escultorfsa.pt/25abril.pdf>

<http://aprenderamadeira.net/a-obra-das-maes-pela-educacao-nacional-na-madeira/>

<https://pt.slideshare.net/010693/o-papel-das-mulheras-no-estado-novo>

Outros Documentos fornecidos

CAROLINA KORN (IMP), DIANA RITA (IMP), JONICAO RITA (IMP), MIGUEL TAVARES (IMP)

Anexo 19. Apresentação *PowerPoint* exposta à turma: grupo Economia 1945-76

Economia 1945-1976



Tema 6: Catarina Rodrigues, n.º 1, Filipa Pereira, n.º 9, Jéssica Dias, n.º 15 9.º 2

Índice:

- Durante a 2.ª guerra mundial
- Fim da 2.ª guerra mundial
- Após a 2.ª guerra mundial
- Conceitos (EFTA, OCDE/OECE, Plano Marshall, Planos de Fomento)
- Estado Novo na segunda metade do século XX

Durante a 2.ª guerra mundial

- A base da economia de Portugal era a agricultura, onde o peso da mesma na economia era positivo antes e durante da guerra, após a guerra esse peso se tornou negativo.
- Na agricultura a população era maioritariamente analfabeta e pouco qualificada, o que levou aos baixos salários, e uma população urbana cada vez mais numerosa, com níveis de natalidade e mortalidade típicos de nações mais desenvolvidas, esperando melhor qualidade de vida.

Fim da 2 guerra mundial

- Durante uma boa parte do conflito, o país apresentou um saldo positivo na balança comercial, mas rapidamente voltou a negativo com o fim da Guerra.
- Este agravamento da situação obrigou o Estado Novo a retomar os planos de desenvolvimento da indústria lançados no início da década de 1950.

Apos a 2 guerra mundial

- No final da década de 1940 começou a desenhar-se uma melhoria na economia portuguesa, que se iniciou o acesso ao Plano Marshall, sobretudo com a adesão a OECE/OCDE e depois a EFTA, em 1960.



Conceitos (EFTA, OCDE/OECE)

- Associação Europeia de Comercio Livre (EFTA) é uma organização europeia fundada a 4 de janeiro de 1960 na cidade de Estocolmo, Suécia, pelo Reino Unido, Portugal, Dinamarca, Noruega, Suíça e Áustria. Em 1970 foi admitida a Islândia.
- Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) foi criada em 16 de abril de 1948, em resultado do auxílio dos EUA à Europa através do Plano Marshall.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional, que também teve origem em 1948, de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.

Conceitos (OCDE, Plano Marshall)

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional, que também teve origem em 1948, de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.
- O Plano Marshall é um aprofundamento da Doutrina Truman, conhecido oficialmente como Programa de Recuperação Europeia, foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução dos países aliados da Europa nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial. A iniciativa recebeu o nome do Secretário do Estado dos Estados Unidos, George Marshall. A expressão Doutrina Truman designa um conjunto de práticas do governo dos Estados Unidos em escala mundial.

Conceito (Planos de Fomento)

- Em 1945 é publicada a lei do fomento que estabelece os princípios da política industrializadora portuguesa;
- No primeiro Plano de Fomento(1953-1958) apostava no aumento da produção de energia e no desenvolvimento das indústrias consideradas estruturantes(petróleos, química) e das vias de comunicação e meios de transporte. Já o segundo plano (1959-1964) centrava-se na dinamização do mercado interno e na melhoria das condições de vida da população contando, com estas medidas, conseguir o crescimento da economia portuguesa.

O Estado Novo na segunda metade do século XX

- Em conclusão, os primeiros trinta anos da segunda metade do século XX representaram uma mudança radical na economia e na sociedade portuguesa – da conservadora autarquia a um declarado capitalismo (nacionalista) e da agricultura à indústria e aos serviços. Ao longo dos anos viram-se partir milhares e milhares de portugueses deixando o país desprovido de mão-de-obra mas trazendo novas culturas à congelada sociedade portuguesa. Contudo, Portugal ainda se situava economicamente atrás do resto dos países europeus. A única coisa que não mudou foi o regime que permaneceu ativo até ao golpe de 25 de Abril de 1974.

O ESTADO-NOVO



Anexo 20. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Política 1968-1974

Política (1968-1974) “Marcelismo”



Marcello Caetano




1

Índice

- Quem foi Marcello Caetano?
- O que fez internamente enquanto governou?
- O que fez economicamente e socialmente?
- “Primavera Marcelista”
- O impacto da Guerra Colonial (externa)
- O impacto da Guerra Colonial (interna)
- Fim do Estado Novo
- Pós 25 de abril

2

Quem foi Marcello Caetano?



- Marcello José das Neves Alves Caetano, mais conhecido como Marcello Caetano, nasceu a 17 de agosto de 1906 em Lisboa e morreu a 26 de outubro de 1980 (74 anos) no Rio de Janeiro, Brasil.
- Marcello foi um respeitado professor de Direito, jornalista e historiador.
- Este iniciou-se na política seguindo a ideologia do Estado Novo, tendo mesmo ocupado cargos de alta responsabilidade, a nível partidário (enquanto Presidente da Comissão Executiva da União Nacional) e a nível governamental (Ministro das Colónias e Ministro da Presidência).
- A 27 de setembro de 1968, após Salazar ter sido afastado da presidência devido a um incidente em sua casa, Américo Tomás escolheu Marcello para subir à chefia do governo.

3

O que fez internamente enquanto governou?

A fim de efetuar uma "renovação na continuidade" Marcello Caetano introduziu algumas alterações como:

- A permissão do regresso de alguns emigrados, como o Bispo do Porto e Mário Soares;
- O albrandamento do castigo policial e na censura;
- A abertura da União Nacional, rebatizada, na década de 70, como Ação Nacional Popular (ANP);
- A mudança de nome FIDE para Direção Geral de Segurança (DGS);
- O direito ao voto da mulher alfabetizada;
- A reforma democrática do ensino.
- ...



Mário Soares



Bispo do Porto



Símbolo da União Nacional

Elas Soares a 27, Jacome Yllesca a 28, Rodrigo Reis a 28, P2

4

O que fez economicamente e socialmente?

Economicamente Marcello Caetano:

- Colocou fim ao condicionismo industrial, abrindo o país ao investimento estrangeiro;
- Lançou grandes obras públicas, tais como o Porto de Sines e a barragem do Alqueva;
- Aproximou-se à Comunidade Económica Europeia (CEE).

Socialmente este:

- Melhorou a assistência social;
- Realizou o ensaio de algumas propostas de democratização do ensino, lançadas pelo ministro da Educação Veiga Simão.



Barragem do Alqueva



Porto de Sines



Veiga Simão

Elas Soares a 27, Jacome Yllesca a 28, Rodrigo Reis a 28, P2

4

“Primavera Marcelista”

- É o período inicial do governo de Marcello Caetano, entre 1968 e 1970, no qual se operou uma certa modernização económica e social e uma liberalização política moderada, criando a expectativa de uma verdadeira reforma do regime em Portugal, o que não chegou a acontecer.



Elas Soares a 27, Jacome Yllesca a 28, Rodrigo Reis a 28, P2

4

O impacto da Guerra Colonial (externa)

A política de renovação tentada por Marcello Caetano também teve reflexos na questão colonial, como:

- a presença colonial nos territórios africanos, que deixa de ser afirmada como uma "missão histórica" ou questão de "independência nacional" para ser reconhecida por questões de defesa dos interesses das populações brancas que lá muito aí residiam;
- no seguimento deste novo caráter da colonização portuguesa, já se admitir o princípio da "autonomia progressiva" e conceder-se o título honorífico de Estado, às províncias de Angola e Moçambique ("Estados honoríficos") que são dotadas de governos, assembleia e tribunais próprios, ainda que dependentes de Lisboa.

Em 1971, pouco ou nada mudava para os movimentos independentistas e para a conjuntura internacional que lhes era favorável. Assim, a guerra prossegue à medida que se acentua o isolamento internacional de Portugal evidenciado:

- pela reação dos principais dirigentes dos movimentos de libertação pelo Papa Paulo VI, em 1970, traduzida numa humilhação da administração colonial portuguesa;
- pelas manifestações de protesto que envolveram a visita de Marcello Caetano a Londres, em 1973, em consequência do conhecimento internacional dos massacres cometidos pelo exército português em Moçambique;
- pela declaração unilateral de independência da Guiné-Bissau, ainda em 1973, e pelo seu reconhecimento pela Assembleia Geral da ONU.

Vitor Santos nº27, Lucas Vilas nº28, Rodrigo Reis nº24, P2

2

O impacto da Guerra Colonial (interna)

Internamente, apesar da intervenção da censura, são conhecidas as denúncias da injustiça da Guerra Colonial e os apelos à solução do conflito:

- Em que os deputados liberais começam, em sinal de protesto, a abandonar a Assembleia Nacional, aumentando os grupos oposicionistas de extrema-esquerda, crescendo a contestação dos católicos progressistas;
- o general António de Spínola, herói da guerra da Guiné, publica a obra Portugal e o Futuro, onde segundo relata, que Marcello Caetano proclamou abertamente a inexistência de uma solução militar para a guerra de África, que por outras palavras, a guerra estava perdida, e que ele mesmo se deu conta que o golpe militar era inevitável.

Obras publicadas pelo general Spínola



General António de Spínola



Vitor Santos nº27, Lucas Vilas nº28, Rodrigo Reis nº24, P2

2

Fim do Estado Novo

- Uma série de razões vieram a provocar a insatisfação da população. Por um lado, uma ala mais conservadora do regime, liderada pelo Presidente Américo Tomás, recusava maiores aberturas políticas e Caetano via-se impotente para fazer valer verdadeiras reformas políticas. Por outro lado, a crise petrolífera de 1973 fez-se sentir fortemente em Portugal. Por último, a continuação da Guerra Colonial, com o consequente derrame financeiro para a sustentar. Todos estes motivos levaram à crescente impopularidade do regime e, com ele, do seu líder.
- Todos estes motivos contribuíram para o golpe militar do 25 de Abril que veio a destrubar o governo de Marcello Caetano.



Imagem que demonstra o valor do petróleo a aumentar, demonstrando que existia pouco petróleo na altura.

Vitor Santos nº27, Lucas Vilas nº28, Rodrigo Reis nº24, P2

2



Salgueiro Maia

Pós 25 de abril

Quartel do Carmo ao 25 de abril de 1974



- Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, Marcello Caetano foi destituído de todos os seus cargos, tendo sido alocado aquando da sua rendição ao Quartel do Carmo em Lisboa a sua condução imediata, pelo Capitão Salgueiro Maia, para o Aeroporto da Portela, emigrando-se no Brasil. A seguir ao golpe de Estado, anunciou:

"Sem o Ultramar estamos reduzidos à indigência, ou seja, à cegueira das nações ricas, pelo que é ridículo continuar a falar de independência nacional. Para uma nação que estava em vésperas de se transformar numa pequena Suíça, a revolução foi o princípio do fim. Restam-nos o Sol, o Turismo, a pobreza crónica, a emigração em massa e as dividas da emigração, mas só enquanto durarem. As matérias-primas vamos agora adquiri-las às potências que delas se apoderaram, ao preço que os lautos vendedores houverem por bem fixar. Tal é o preço por que os Portugueses terão de pagar as suas ilusões de liberdade."

Vitor Santos n.º 27, Lucas Viana n.º 28, Rodrigo Reis n.º 29, 30

10

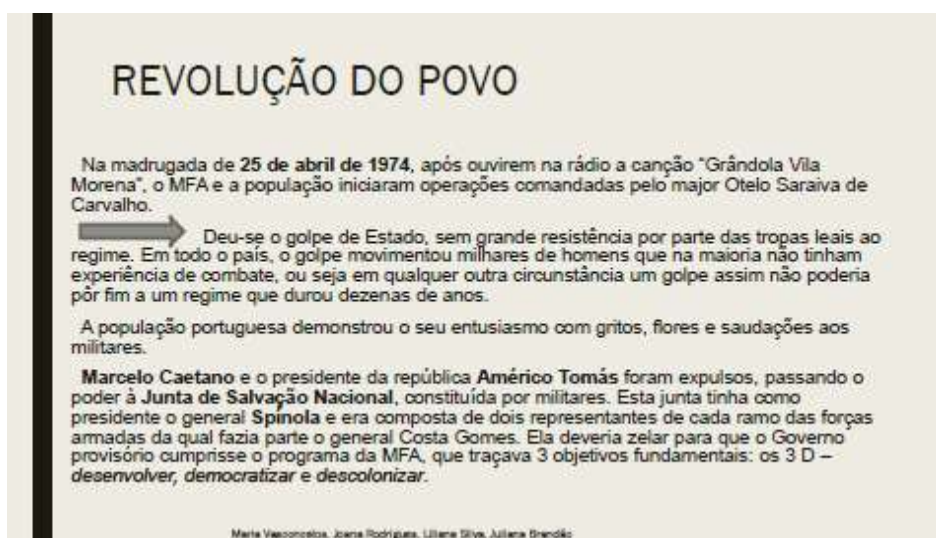
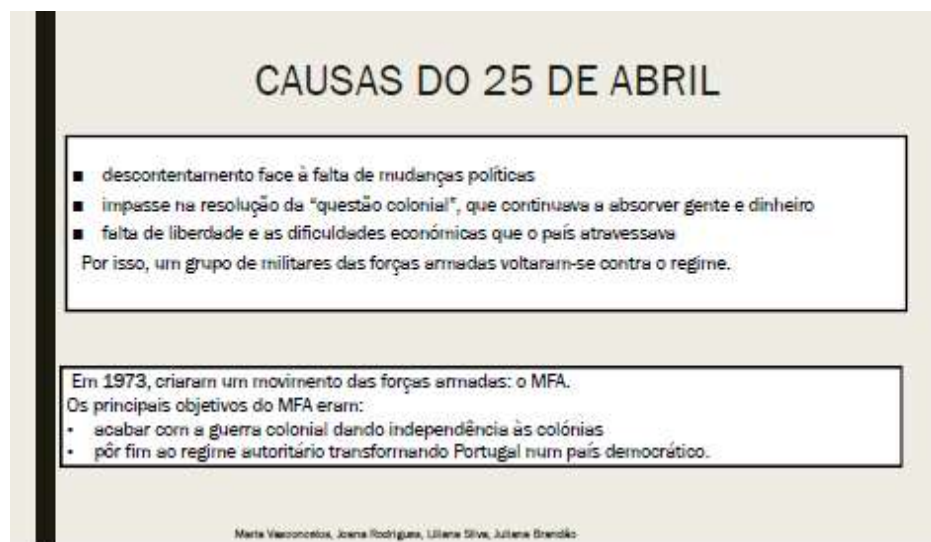
Netografia

- https://pt.wikipedia.org/wiki/Marcello_Caetano
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Primavera_Marcelista
- <http://apontamentos12.blogspot.pt/2010/03/primavera-marcelista.html>

Vitor Santos n.º 27, Lucas Viana n.º 28, Rodrigo Reis n.º 29, 30

11

Anexo 21. Apresentação *PowerPoint* exposta à turma: grupo Política 1974-1976



Revolução do povo



Maria Vasconcelos, Joana Rodrigues, Uliana Silva, Juliana Brandão

PROCESSO DE *DESCOLONIZAÇÃO*

Logo após a revolução do 25 de abril começaram a sentir-se pressões internacionais para que Portugal libertasse as suas colónias.

Entretanto, os movimentos de libertação das colónias em guerra exigiam do estado português a garantia do direito à independência a curto prazo, como condição para participarem nas negociações para a descolonização.

Logo em julho 1974 foi aprovada a lei que reconheceu o direito das colónias à independência. Em pouco mais de um ano nasceram em África cinco nações independentes: Guiné-Bissau; Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola.

A SITUAÇÃO DOS PORTUGUESES QUE VIVIAM NO ULTRAMAR

Portugal estava fragilizado, os militares recusaram-se a combater e, entre a população civil aumentavam a violência e a insegurança. Em Angola, o caso tornou-se particularmente grave com os três movimentos a munirem-se de armamento estrangeiro e iniciando uma guerra civil.

Neste clima de insegurança, muitas pessoas foram obrigadas a regressar a Portugal em condições muito difíceis. No entanto, com o apoio de algumas medidas do Estado e uma grande capacidade de adaptação e iniciativa, foram-se integrando e reconhecendo as suas vidas.

Maria Vasconcelos, Joana Rodrigues, Uliana Silva, Juliana Brandão

A DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE PORTUGUESA

A revolução do 25 de abril de 1974 desencadeou o processo de democratização da sociedade portuguesa:

- as estruturas repressivas e os órgãos de apoio ao regime foram desmantelados,
- a censura foi abolida,
- a DGS (anteriormente PIDE) foi extinguida,
- a Legião e a Mocidade foram suprimidas,
- os presos políticos foram libertados,
- os exilados puderam regressar ao país,
- foram autorizados os partidos políticos e os sindicatos,
- foram organizadas eleições livres para a formação de uma assembleia constituinte (1975), que aprovou a nova constituição da república de 1976.

Martha Vasconcelos, Inês Rodrigues, Diana Silva, Mariana Brandão

Constituição de 2 de abril de 1976

Esta Constituição instaurou uma nova organização democrática e pluralista do estado, que permitiu:

- eleições livres,
- a independência dos órgãos de soberania,
- a descentralização (poder passa a ser repartido),
- a autonomia regional,
- reforço de poder autónomo.

Os portugueses passaram a viver num regime democrático parlamentar onde se destacam as liberdades individuais e coletivas e o sufrágio universal.

A constituição tinha como objetivo principal a transição para o socialismo. A sua estrutura revela o compromisso político dos partidos, condicionados pelo pacto MFA-partidos. Para além de aplicar os direitos fundamentais, de defender o pluripartidarismo, destacava o papel dirigente do Estado, a irreversibilidade das nacionalizações, restrições à propriedade e à iniciativa privada e definiu as transformações da nova organização económica e social.

Constituição de 1976



Assembleia onde foi aprovada a constituição de 1976

CONSTITUIÇÃO DE 1976	
Art. 1.º Princípios de base e das instituições	
1. A República da República (Estado democrático)	Princípio republicano e democrático
2. A soberania do povo (Estado de direito)	Princípio da soberania do povo
3. A liberdade de expressão (Estado de direito)	Princípio da liberdade de expressão
4. O Estado	Princípio da soberania do Estado
5. O território	Princípio da soberania do território
Art. 2.º Princípios de base e das instituições	
1. A República da República (Estado democrático)	Princípio republicano e democrático
2. A soberania do povo (Estado de direito)	Princípio da soberania do povo
3. A liberdade de expressão (Estado de direito)	Princípio da liberdade de expressão
4. O Estado	Princípio da soberania do Estado
5. O território	Princípio da soberania do território
Art. 3.º Princípios de base e das instituições	
1. A República da República (Estado democrático)	Princípio republicano e democrático
2. A soberania do povo (Estado de direito)	Princípio da soberania do povo
3. A liberdade de expressão (Estado de direito)	Princípio da liberdade de expressão
4. O Estado	Princípio da soberania do Estado
5. O território	Princípio da soberania do território

Características da constituição

Período após o 25 de abril

O 25 de abril fez-se para substituir a ditadura pela democracia (regime político em que a soberania é exercida pelo povo.). O Rumo da revolução apontava para uma sociedade socialista, cheia de ideias de justiça social.

Este curto período teve grande dinâmica social, reflexo das liberdades cívicas conquistadas. Foi de aprendizagem democrática, de construção coletiva, de abertura ao mundo exterior, de confronto de ideias, de questionamento de valores morais e estéticos tradicionais, de mudanças de costumes, de alteração do viver quotidiano. Foi também uma época de explosão escolar e da reformulação de métodos de ensino, da invasão dos média que nos punham em contacto com outras realidades e com outros padrões culturais.

DESENVOLVER: O D MAIS DIFÍCIL

De entre os objetivos do programa MFA, o desenvolvimento do país foi o mais difícil de cumprir. O país passava por muitas mudanças, marcadas por perturbações, como:

- manifestações,
- greves,
- ocupação de fábricas/propriedades por trabalhadores.

A emigração diminuiu, porque os outros países não precisavam de mão de obra. Isto, juntamente com chegada dos retornados, trouxe o aumento da população e, consequentemente, do desemprego. Nesta crise e desordem, a inflação aumentou muito e o poder de compra diminuiu, pois, o dinheiro valia cada vez menos.

O Estado tentou intervir na economia, procedeu a nacionalizações de grupos económicos e financeiros privados. Era necessário procurar novas soluções, uma das quais passaria pela adesão de Portugal à Europa comunitária.

Fontes:

- Manual de história
- <https://www.infopedia.pt/%5Cconstituicao-de-1976>
- História de Portugal de Rui Ramos

Cultura antes e depois do 25 de abril

Trabalho realizado por: Inês Neves nº 13; Sara Silva nº 25;
Diogo Duarte nº7; Diogo Fonseca nº8.

Índice:

- Revolução dos Cravos;
- A Cultura antes do 25 de abril;
- A Cultura depois do 25 de abril;
- Oposições ao regime:
 - Na literatura
 - Na música
 - Movimento Anti-Dantas

Revolução dos Cravos

- 25 de Abril de 1974, uma data marcante para o Povo Português, que assistiu a uma mudança de regime. Através do MFA (Movimento das Forças Armadas) o Estado Novo, que durava já há 40 anos, caiu.
- Esta data, ficou também conhecida como "Revolução dos Cravos".



Fig.1-A Revolução dos Cravos

A Cultura antes do 25 de abril

- Antes do 25 de abril, as pessoas viviam em opressão;
- Existia um único partido político;
- Não era permitido manifestar oposição ao regime;
- PIDE- polícia internacional de defesa do estado, esta polícia perseguia e torturava os opositores ao regime e prendia-os em prisões como a de Peniche e a de Caxias;



Fig.2-Prisão de peniche



Fig.3-Prisão de Caxias

A Cultura antes do 25 de abril

- Censura- o propósito da censura era evitar manifestações ou tentativas de reflexões contra a ideologia do Estado Novo(jornais,revistas,livros, cartas,etc. eram censurados);
- A Sociedade: existia a mocidade e a legião portuguesa;



Fig.4-Lápis Azul

Golpe de Estado

- O Movimento das Forças Armadas (MFA) foi o movimento militar responsável pela revolução de 25 de Abril de 1974 em Portugal, que pôs fim ao Estado Novo. A principal razão deste grupo de militares era a oposição ao regime e o descontentamento pela política seguida pelo governo em relação à Guerra Colonial.



Fig.5 Jornal "A Capital"

A Cultura depois do 25 de abril

- A Revolução dos Cravos desencadeou o processo de democratização;
- Os órgãos de apoio ao regime foram dismantelados;
- A censura foi abolida;
- Os presos políticos foram libertados;
- Os exilados puderam regressar a Portugal;
- Autorizaram os partidos políticos e os sindicatos;



Fig.6-25 de abril de 1974

A Cultura depois do 25 de abril

- Organizaram-se eleições livres para a formação de uma Assembleia Constituinte que aprovou a nova Constituição da República.
- Direito ao voto;
- Igualdade de todos perante a Lei
- Direito à liberdade e à segurança
- Direito à educação e à cultura
- Direito à habitação
- Direito ao trabalho à segurança social e à proteção



Fig.7-"Contra a censura pela Cultura"

Oposições ao regime (Na Literatura)

- Fernando Ribeiro de Mello foi um editor e declamador de poesia.

Fundou a Edições Afrodite em 1965 que durante os anos finais do salazarismo causaram escândalo com publicações de obras polémicas e proibidas que conduziram a diversos processos judiciais por ultraje aos bons costumes.



Fig.8-Obra de Fernando Ribeiro Melo

Oposições ao regime (Na Literatura)

- Alexandre O'Neill:
- Autodidacta, O'Neill foi um dos fundadores do Movimento Surrealista de Lisboa. E nesta corrente que publica a sua primeira obra, o volume de colagens "A Ampola Miraculosa", mas o grupo rapidamente se desdobra e acaba. As influências surrealistas permanecem visíveis nas obras dele, que além dos livros de poesia incluem prosa, discos de poesia, traduções e antologias. Foi várias vezes preso pela PIDE.



Fig. 9 - "A Ampola Miraculosa"

Oposições ao regime (Na Música)

- José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos, foi um cantor e compositor português. E também conhecido pelo diminutivo familiar de Zeca Afonso.
- Quando regressa a Portugal, em 1967, é colocado como professor em Setúbal; no entanto, fica a leccionar pouco tempo, pois acaba por ser expulso do ensino oficial, depois de um período de doença. Para sobreviver, começa a dar explicações. A partir desse ano, torna-se definitivamente um símbolo da resistência democrática. Mantém contactos com a Liga de Unidade e Acção Revolucionária e o Partido Comunista Português — ainda que se mantenha independente de partidos — e é preso pela PIDE.



Fig. 10-Zeca Afonso

<https://youtu.be/gaUWny4e7Is>

Oposições ao regime (Movimento Anti-Dantas)

- O "Manifesto Anti-Dantas e por extenso" (1915) é um texto da autoria de José de Almada Negreiros.
- Este manifesto causou escândalo junto da burguesia lisboeta conservadora. Entre os muitos opositores ao movimento estava o médico e escritor Júlio Dantas, cuja crítica aos vanguardistas foi feroz. Através deste manifesto, Almada reagiu publicamente, utilizando Júlio Dantas como símbolo das posições mais retrógradas.
- http://www.triplov.com/almada_negreiros/anti_dantas.htm

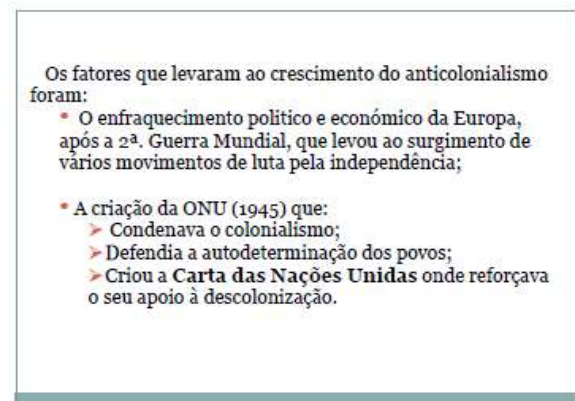
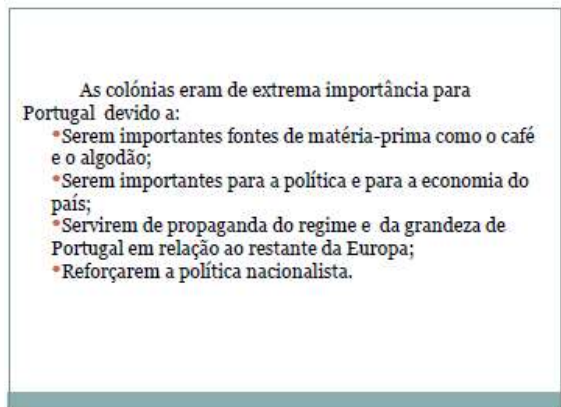
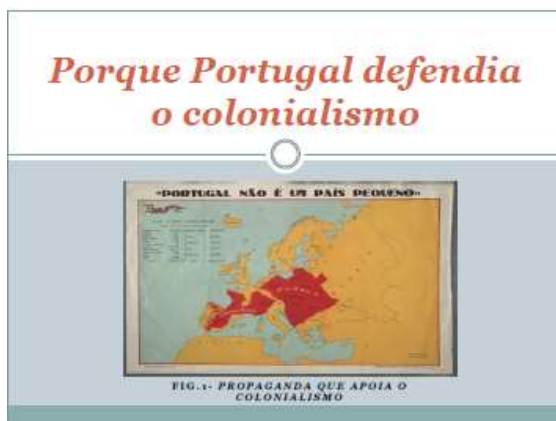
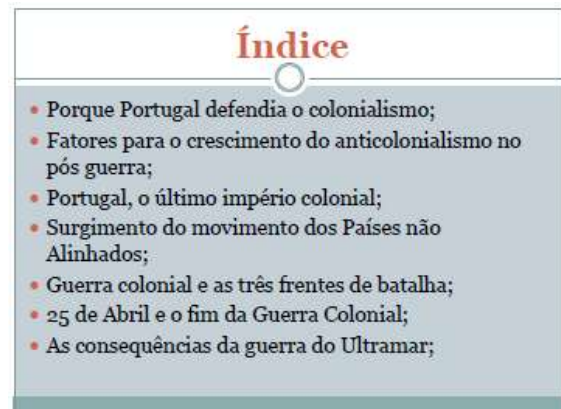
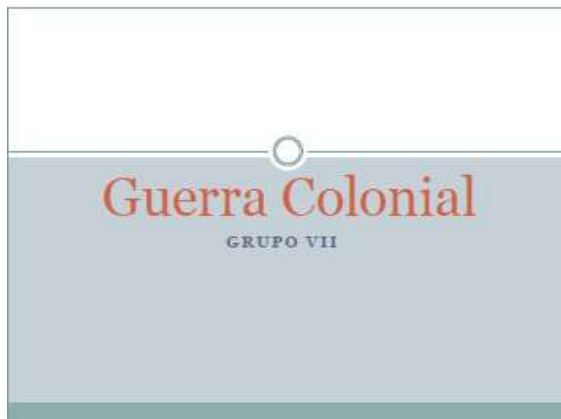


Fig. 11-Manifesto Anti-Dantas

Fontes:

- <http://meethistoria.blogspot.pt/search/label/Cultura>
- <https://pt.slideshare.net/ibrazslideshare/portugal-antes-e-depois-do-25-de-abril>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Afonso
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Fernando_Ribeiro_de_Mello
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Manifesto_Anti-Dantas
- [https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_das_For%C3%A7as_Armas](https://pt.wikipedia.org/wiki/Movimento_das_For%C3%A7as_Armadas)

Anexo 23. Apresentação PowerPoint exposta à turma: grupo Guerra Colonial 1961-1974



Estes fatores levaram a que várias colónias se tornassem independentes.

- Na Ásia (Índia, Paquistão, Filipinas, Indonésia entre 1945 e 1950)
- No Norte de África (Egito, Líbia, Marrocos, Tunísia entre 1951 e 1956),
- No Sul de África (África do Sul, Botswana, Zâmbia, Madagáscar entre 1960 e 1966)

Portugal, o último império colonial



FIG.2- PROPAGANDA A FAVOR DO COLONIALISMO

Portugal integra a ONU (1946) e esta recomenda a Salazar a descolonização. Salazar recusa, e insiste em manter as colónias dizendo que:

- As colónias eram províncias ultramarinas;
- O "Estado português era multirracial e pluricontinental";
- A presença dos portugueses nas colónias era de missão histórica e civilizadora. Para reforçar esta afirmação Implementa o Ato Colonial (1930).

Portugal passou assim a ser o único que ainda possuía um vasto império colonial.

Devido à relutância de Salazar a ceder as colónias, a União Indiana invadiu, em 1961, os territórios de Goa, Diu e Damão para assim os poder recuperar.

A perda do "Estado Português da Índia" e a constante recusa de Salazar em negociar a descolonização levaram a um descontentamento por parte das restantes colónias portuguesas.



Fig.3- Localização da Diu, Damão e Goa

Surgimento do movimento dos Países não Alinhados



Fig.4- Países membros do movimento Países não Alinhados

Com o objetivo de não se inserirem na Guerra Fria (1947 a 1961), algumas nações criaram o Movimento dos Países Não Alinhados, com o objetivo de cooperação entre as nações participantes.

No primeiro encontro participaram países asiáticos e africanos, (Ex. Índia, Egito), todos tendo como pontos em comum:

- uma independência recém-conquistada
- uma economia fraca.

Guerra colonial e as três frentes de batalha



Fig.5- Soldados portugueses na Guerra Colonial.

Em 1960 inicia-se a Guerra Colonial com três frentes principais:

- **Angola**- Em 1961 com a MPLA, UNITA, FNLA.
- **Guiné**- Em 1963 com o PAIGC;
- **Moçambique**- Em 1964 com a FRELIMO.

Como estávamos na época da Guerra Fria os EUA e a URSS possuíam uma relação de tensão constante. Apesar disto, ambas estavam contra o colonialismo e juntamente com a China, abasteceram com armamento e preparavam os militares das colónias para a guerra.

Razões para as duas principais potências serem contra o colonialismo

URSS

- Considerava o colonialismo uma forma de exploração dos povos por parte dos países capitalistas

E.U.A

- Devido ao facto de já terem sido uma colónia da Inglaterra;
- Devido aos mercados coloniais serem um entrave ao liberalismo económico.

25 de Abril e o fim da Guerra Colonial



FIG.6- REVOLUÇÃO DE 25 DE ABRIL OU REVOLUÇÃO DOS CRAVOS

A população encontrava-se descontente com o regime de Salazar devido:

- a falta de mudanças políticas;
- o impasse na resolução da "questão colonial";
- a falta de liberdade;
- as dificuldades económicas que o país atravessava.

Estas razões levaram a uma revolução que instituiu uma república no lugar do Estado Novo, a 25 de Abril de 1974. Esta república aprovou uma lei que reconheceu o direito das colónias à independência.

- **Guiné-Bissau**- 23 de agosto de 1974;
- **Moçambique**- 26 de junho de 1975
- **Cabo-verde**- 5 de julho de 1975;
- **S. Tomé e Príncipe**- 12 de julho de 1975;
- **Angola**- 11 de novembro de 1975.



Fig.7- Localização das ex-colónias Portuguesas

As consequências da guerra do Ultramar

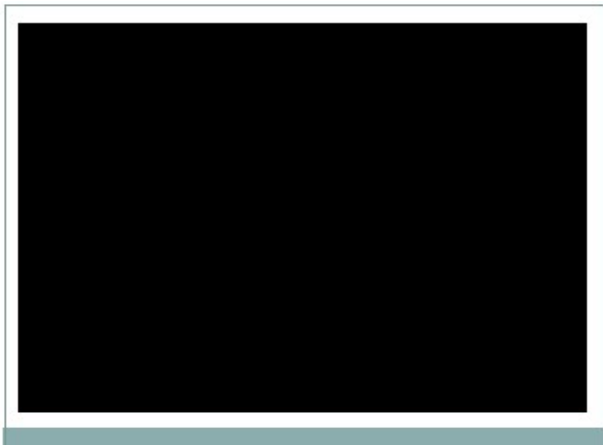


FIG.8- IMIGRANTES PORTUGUESES DURANTE O PERÍODO DA GUERRA COLONIAL

A guerra exigiu grandes sacrifícios entre eles estão:

- Morte de cerca de 9 000 soldados portugueses;
- Vários soldados ficaram deficientes ou sofreram stress pós-traumático;
- Cerca de metade do orçamento do estado era gasto na guerra;
- Aumento da emigração legal e ilegal de portugueses que saíam de Portugal à procura de uma vida melhor.

Não se conhecem as perdas do lado Africano, pensa-se que terão sido maiores quer em questão de vidas Humanas, quer em destruição.



Vídeo apresentado no final

Política interna e externa (1945-1968)

- Política Interna:

Durante uma boa parte da 2ª Guerra Mundial, Portugal apresentou um saldo positivo na balança comercial, mas rapidamente voltou ao saldo negativo no fim da Guerra. Este agravamento de situação obrigou o Estado Novo a retomar os planos de desenvolvimento da indústria.

Face ao quadro de dificuldades, de devastação e de pobreza, os Americanos temiam que os Estados europeus aderissem ao comunismo.

Para tentar impedir que isso acontecesse, e para reforçar a sua influência sobre a Europa, Os EUA lançaram um programa de ajuda para a reconstrução e recuperação económico dos países ocidentais que ficou conhecido como Plano Marshall.

Constitui-se, então, a OECE (Organização Europeia para a Cooperação Económica – atual OCDE), formada pelos países que aderiram ao Plano Marshall, com o objetivo de organizar a repartição de fundos.

Através do Plano Marshall foram concedidos biliões de dólares de empréstimos a diversos países europeus, sobretudo os que foram mais afetados pela guerra.

- A sigla **OCDE** significa Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico. É uma organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, França. A OCDE tem por objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento económico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

Em 1949, os EUA, o Canadá e alguns países da Europa capitalista criaram a OTAN, Organização do Tratado do Atlântico (a NATO). Esta era uma aliança militar com o objetivo de proteção internacional do bloco ocidental, marcado pela ideologia liberal capitalista.

Em Dezembro de 1943, foi criada uma organização política clandestina de oposição ao Estado Novo: O **Movimento de Unidade Nacional Antifascista** (MUNAF).

Entre 1943 e 1945, houve uma vaga de descontentamento popular originada pelas difíceis condições económicas como: o racionamento de bens e a requisição de produções agrícolas. Esta situação contribuiu para aumentar os motins de camponeses e greves operárias.

Oliveira Salazar, pressionado por todas estas mudanças, começou a preparar o regime pós-guerra, iniciando diversas reformas políticas.

Para além disso, foi decretada uma amnistia para determinados crimes políticos, a **PVDE** (Polícia de Vigilância e Defesa do Estado) deu lugar à **PIDE** (Polícia Internacional De Defesa do Estado) e a censura aligeirou a sua intervenção.

Logo, o Estado Novo procurou demarcar-se dos regimes autoritários que tinham saído derrotados da Guerra, tentando aproximar-se dos vencedores, ou seja das democracias ocidentais.

Em 1955, Portugal tornou-se membro da ONU, no entanto foi aconselhado e mais tarde pressionado a conceder independência às suas colónias em África. E em meados da década de 1980, Portugal era uma exceção no contexto internacional porque ainda possuía um vasto império colonial. O regime de Salazar, continuado por **Marcello Caetano**, recusou-se a conceder liberdade às colónias, afirmando que não possuía colónias mas sim províncias ultramarinas.

- Política externa:

Portugal manteve a neutralidade durante a 2ª Guerra Mundial, apesar da sua aliança com o Reino Unido e da proximidade ideológica que tinha com os regimes italiano e alemão, Portugal não se envolveu no conflito. Contudo, durante a guerra, Portugal manteve importantes relações comerciais com ambas as partes. Entre 1943 e 1944, os sucessos militares dos Aliados colocaram em causa a ligação do Eixo daí Portugal ter feito um acordo com os americanos para a utilização da Base das Lajes (Açores).



Anexo 25. Documento escrito produzido pelo grupo II

Trabalho de História- Sociedade Portuguesa durante a época do Estado Novo

Emigração

O que é a emigração?

- A Emigração é o ato de alguém sair da sua região ou do seu país para se estabelecer noutro, durante o período de um ano ou mais.

Quais foram as razões que levaram ao aumento da emigração?

- Ditadura de Salazar;
- Más condições económicas das famílias (a agricultura era uma fraca base da economia);
- Guerra Colonial (1961-1974).

A emigração aumentou bastante desde o início da Guerra Colonial (1961), cerca de 400%. Após a guerra, voltou para os valores normais de cerca de 3 pessoas por 1000 habitantes.

Apesar de um valor elevado de emigrações, haviam muitas que eram clandestinas, apesar destas serem punidas durante o governo de Salazar com uma pena máxima de até 2 anos de prisão.

Os Retornados (+ vídeo RTP ensino)

Foi um movimento caracterizado pelo regresso dos portugueses após a revolução de 1974 (cerca de 600 mil) na sequência do processo da descolonização e do fim da Guerra do Ultramar (1961-1974).

Educação (1945-1976)

Na viragem para o século XIX, como consequência do fraco investimento na educação, Portugal apresentava uma elevada taxa de analfabetismo, rondando os 75%. Na I República, pode falar-se de uma primeira tentativa de resolução do problema crónico do analfabetismo português, mas pouco eficaz.

Nos primeiros anos do Estado Novo foram feitas, desde logo, reformas no ensino, principalmente (durante os primeiros anos) no ensino primário.

Reformas no ensino primário

A 25 de Novembro de 1937, o Ministro da Educação Nacional, António Faria Carneiro de Pacheco, apresenta uma Proposta de lei sobre a Reforma do Ensino, Primário.

Nesta proposta, estavam incluídas as ideologias do Estado Novo:

- As escolas serviriam apenas para auxiliar os pais na educação das crianças (dai o ensino pré-escolar ter sido abolido) e para transmitir os valores do Estado Novo (Deus, Pátria, e Família) através de diversas políticas (que serão abordadas mais à frente);
- O ensino primário tinha como principal objetivo ensinar ler, escrever e contar com vista a diminuir a elevada taxa de analfabetismo;
- Cada pessoa tinha o seu lugar, a sua função, ou seja, um filho de um agricultor não poderia aspirar mais que um pedaço de terra.

Reformas no Ensino Técnico-Profissional

Após uma maior atenção no ensino primário, o Estado Novo focou-se no Ensino Técnico-Profissional, visto que Portugal tinha falta de mão-de-obra especializada e de técnicos para certos cargos.

Em 1946 foi apresentada à Assembleia Nacional uma proposta de lei visando a Reforma do Ensino Técnico e Profissional, que seria aprovada no ano seguinte.

Entre diversas medidas destacam-se:

- Institucionalização da escolaridade obrigatória entre os 7 e os 13 anos;
- O reforço da ação social escolar;
- A criação de programas destinados à educação de adultos - Plano de Educação Popular, Cursos de Educação de Adultos e da Campanha Nacional de Educação de Adultos.

Reformas no Ensino Secundário

A partir da década de 50 começa a evidenciar-se a necessidade de investimento no ensino secundário.

Durante os primeiros anos do Estado Novo, como já foi referido, o ensino primário esteve no centro da atenção da política educativa salazarista. As poucas intervenções no ensino secundário e técnico deram-se essencialmente ao nível dos conteúdos programáticos, procurando-se adaptá-los melhor às orientações da ditadura, e da redução do tempo de frequência. O entanto, haviam muitos problemas relacionados com instalações, com o pessoal (docente e não docente), com desistências e com a falta de coordenação com o ensino primário.

Nos anos que se seguiram, o Estado investiu neste nível de ensino e conseguiu melhorar muitos aspetos.

Reformas no Ensino Superior

O Ensino a nível universitário foi o que menos investimento teve nesta época, devido:

- Aos seus custos elevados;
- À elevada taxa de reprovação nos exames de admissão;
- A graves problemas a nível de aproveitamento escolar.
- Este nível de ensino teve reformas mais impactantes após a queda do Estado Novo (25 de abril de 1974).

Reformas Comuns a todos os níveis de ensino

Houve novas políticas implementadas comuns a todos os níveis de ensino, tais como:

- O controlo total do Ensino pelo Estado;
- Manuais escolares únicos, nos quais eram espelhados os valores do Estado Novo;
- A excelência do ensino era conseguida, quase sempre, pela força da memorização de conteúdos, da intimidação, da humilhação e dos castigos corporais;
- O aluno não podia demonstrar o seu espírito crítico nem a sua liberdade de pensamento;

- uma das características da escola portuguesa era a existência de salas de aulas com carteiras alinhadas, muitas vezes aparafusadas ao chão. Havia um estrado alto, em madeira, e uma secretária elevada para o professor, para demonstrar a sua superioridade em relação aos alunos;
- Durante o Estado Novo, a preocupação quanto aos valores tradicionais portugueses estava presente em todas as ações do Estado. Em 1936 foi publicada a "Obra das Mães para a Educação Nacional", cujo objetivo primordial foi a formação integral das mães e mulheres de Portugal;
- Foi criada a Mocidade Portuguesa (1936) com o objetivo de incutir na juventude o "sentimento de ordem, do gosto da disciplina e do culto do dever militar". Era frequentada por jovens dos 7 aos 25 anos (de caráter obrigatório);
- A criação da Legião Portuguesa (1936), com o objetivo de criar uma milícia que, em caso de guerra, pudesse ser chamada em auxílio. Podia-se frequentar a partir dos 18 anos. (caráter facultativo, com juramento);
- Devido à visão de que cada pessoa tinha o seu lugar, a sua função, a sociedade portuguesa foi dividida em cinco grupos, a saber: 1.º Ineducáveis, que correspondia a 8%; 2.º Normais estúpidos - 15%; 3.º Inteligência média - 60%; 4.º Inteligência Superior - 15%; 5.º Notáveis - 2%.

A Educação após o 25 de Abril

Após o fim do Estado Novo (1974), a Mocidade Portuguesa foi abolida, assim como a Legião Portuguesa.

O ensino tornou-se muito mais semelhante ao dos dias de hoje, onde o mesmo é muito mais liberal, o uso de farda não é obrigatório, não existe distinção entre os rapazes e as raparigas, o uso de violência como corretivo foi abolido, etc.

A Emancipação da mulher antes do 25 de abril

Antes do 25 de abril as mulheres tinham um estatuto de "semi-pessoas", podemos comprovar isso com os seguintes exemplos:

- As mulheres apenas tiveram direito de voto universal nas primeiras eleições pós-25 de Abril, em 1975. Ao contrário dos homens, que desde 1945 podiam votar mesmo se analfabetos, elas só tinham acesso às urnas com o equivalente ao curso de liceu (o que é hoje a escolaridade mínima obrigatória) ou se fossem "chefes de família" (por viuvez ou marido ausente), desde que com "idoneidade moral" (conjunto de qualidades que recomendam o indivíduo à consideração pública). E mesmo "instruídas" perdiam o direito se casadas com um marido com capacidade eleitoral;
- Até 1975 o Código Penal português consagrava os "crimes de honra", permitindo que um marido ou pai matasse a mulher adúltera ou as filhas menores de 21 se "corrompidas" sem mais castigo do que seis meses de desterro (na mesma pena incorria a mulher que matasse o marido e/ou a amante, mas apenas se este introduzisse aquela na "casa de família");
- No Código Penal, se o adultério deixou de ser crime em 1973 (era até aí punido com prisão maior, de dois a oito anos, no caso da mulher; no do homem só pressupunha pena de multa e apenas no caso de este introduzir a amante na "casa conjugal"), subsistiu até à Revolução não só a citada atenuação da pena de homicídio mas também uma pena especialmente branda para o lenocínio quando se tratava de um marido a prostituir a mulher - era apenas desterro, multa e perda de "direitos políticos por 12 anos";

- A mulher que casasse com um estrangeiro perdia automaticamente a nacionalidade e os bens iniciais;
- Se a mulher iniciasse uma nova relação, posterior ao casamento, os filhos desta eram considerados ilegítimos e, legalmente, ou eram registados com o apelido do marido inicial ou eram considerados filhos de "pai incógnito".

Direitos dos maridos perante as mulheres

No Código Civil de 1966 estabelecia que os maridos tinham direito de:

- ter autoridade nas mulheres e todos os seus bens (por exemplo que os maridos tinham o direito de abrir a correspondência das mulheres [o equivalente hoje a terem acesso obrigatório à password do computador e do telemóvel], norma que só caiu em 1976);
- decidir unilateralmente sobre a educação das crianças;
- Autorizar com que as esposas tivessem determinadas atividades profissionais (comércio, por exemplo)
- Concluir se a mulher podia ou ^{ou não} sair do país;
- Solicitar a separação da mulher no caso desta cometer adultério, enquanto isso a mulher só se podia separar se houver adultério do marido - com escândalo público, existir completo desamparo da mulher ou no caso da amante ir viver para a sua casa.

As mulheres aos olhos de Salazar

Retrato:

- mãe sacrificada e virtuosa;
- dona de casa;
- esposa carinhosa e submissa.

Perfil:

- a sua utilidade era dar à luz, criar e educar os filhos;
- tinha um papel passivo durante o regime;
- o trabalho fora do lar era visto como uma ameaça à estabilidade familiar;
- o trabalho e/ou ocupação "permitido/a" era o realizado no campo, o doméstico e o operariado.

Proibições/ Obrigações à mulher

Algumas das proibições feitas às mulheres são as seguintes:

- Tanto as telefonistas, como as enfermeiras, as hospedeiras da TAP e as funcionárias do Ministério dos Negócios Estrangeiros eram proibidas de se casarem e as professoras tinham a necessidade de uma autorização especial para o seu casamento.
- Não tinha possibilidade de exercer qualquer cargo político;
- O direito de reunião das mulheres, era proibido pelo governo;

- Não podia hipotecar e adquirir bens ou publicar artigos sem a ordem do marido.
- As mulheres são obrigadas a:
 - acompanhar o marido a todo o lado exceto ao estrangeiro.

OMEN

Em 1936, nasce a primeira organização estatal de mulheres do Estado Novo, OMEN (Obra das Mães pela Educação Nacional), criada por António Carneiro Pacheco, ao ser nomeado ministro da Instrução Pública.

- Objetivos:
 1. Estimular a ação educativa da família;
 2. Glorificar a maternidade;
 3. Fortalecer os laços morais;
 4. Intensificar a educação da juventude portuguesa.
- O que aprendiam as mulheres:
 1. Cozinhar;
 2. Decorar o lar;
 3. Amamentar;
 4. Costurar.



Anexo 26. Documento escrito produzido pelo grupo III

Grupo -

Política (1968-1974) "Marcelismo"

Iremos falar de:

- Quem foi Marcello Caetano?
- O que fez internamente enquanto governou?
- O que fez economicamente e socialmente?
- "Primavera Marcelista"
- O impacto da Guerra Colonial (externa)
- O impacto da Guerra Colonial (interna)
- Fim do Estado Novo
- Pós 25 de abril

Quem foi Marcello Caetano?

- Marcello José das Neves Alves Caetano
- Conhecido como Marcello Caetano
- Nascimento: 17 de agosto de 1906 em Lisboa
- Morte: 26 de outubro de 1980 (74 anos) no Rio de Janeiro, Brasil.
- Ocupação: respeitado professor de Direito, jornalista e historiador.
- Iniciou-se na política seguindo a ideologia do Estado Novo
- Ocupou cargos de alta responsabilidade, a nível partidário (enquanto Presidente da Comissão Executiva da União Nacional) e a nível governamental (Ministro das Colónias e Ministro da Presidência).
- 27 de setembro de 1968 - Américo Tomás escolheu Marcello para subir à chefia do governo, após Salazar se encontrar impossibilitado.

O que fez internamente enquanto governou?

A fim de efetuar uma "renovação na continuidade" Marcello Caetano introduziu algumas alterações como:

- A permissão do regresso de alguns exilados, como o Bispo do Porto e Mário Soares;
- O abrandamento do castigo policial e na censura;
- A abertura da União Nacional, rebatizada, na década de 70, como Ação Nacional Popular (ANP);
- A mudança de nome PIDE para Direção Geral de Segurança (DGS);
- O direito ao voto da mulher alfabetizada;
- A reforma democrática do ensino.
- ...

O que fez economicamente e socialmente?

Economicamente Marcello Caetano:

- pela declaração unilateral da independência da Guiné-Bissau, ainda em 1973, e pelo seu reconhecimento pela Assembleia Geral da ONU.

O impacto da Guerra Colonial (interna)

Internamente, apesar da intervenção da censura, são conhecidas as denúncias da injustiça da Guerra Colonial e os apelos à solução do conflito:

- Em que os deputados liberais começam, em sinal de protesto, a abandonar a Assembleia Nacional, aumentando os grupos oposicionistas de extrema-esquerda, crescendo a contestação dos católicos progressistas;
- o general António de Spínola, herói da guerra da Guiné, publica a obra Portugal e o Futuro, onde segundo relata, que Marcello Caetano proclamou abertamente a inexistência de uma solução militar para a guerra de África, que por outras palavras, a guerra estava perdida, e que ele mesmo se deu conta que o golpe militar era inevitável.

Fim do Estado Novo

- Uma série de razões vieram a provocar a insatisfação da população. Por um lado, uma ala mais conservadora do regime, liderada pelo Presidente Américo
- fazer valer verdadeiras reformas políticas. Por outro lado, a crise petrolífera de 1973 fez-se sentir fortemente em Portugal. Por último, a continuação da Guerra Colonial, com o consequente derrame financeiro para a sustentar. Todos estes motivos levaram à crescente impopularidade do regime e, com ele, do seu líder.
- Todos estes motivos contribuíram para o golpe militar do 25 de Abril que veio a derrubar o governo de Marcello Caetano.

Pós 25 de abril

- Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, Marcello Caetano foi destituído de todos os seus cargos, tendo sido acordado aquando da sua rendição no Quartel do Carmo em Lisboa a sua condução imediata, pelo Capitão Salgueiro Maia, para o Aeroporto da Portela, exilando-se no Brasil. A seguir ao golpe de Estado, anunciou:

“Sem o Ultramar estamos reduzidos à indigência, ou seja, à caridade das nações ricas, pelo que é ridículo continuar a falar de independência nacional. Para uma nação que estava em vésperas de se transformar numa pequena Suíça, a revolução foi o princípio do fim. Restam-nos o Sol, o Turismo, a pobreza crónica, a emigração em massa e as divisas da emigração, mas só enquanto durarem. As matérias-primas vamos agora adquiri-las às potências que delas se apossaram, ao preço que os lautos vendedores houverem por bem fixar. Tal é o preço por que os Portugueses terão de pagar as suas ilusões de liberdade.”

Forre?

- Colocou fim ao condicionalismo industrial, abrindo o país ao investimento estrangeiro;
- Lançou grandes obras públicas, tais como o Porto de Sines e a barragem do Alqueva;
- Aproximou-se à Comunidade Económica Europeia (CEE).

Socialmente este:

- Melhorou a assistência social;
- Realizou o ensaio de algumas propostas de democratização do

Ensino, lançadas pelo ministro da Educação Veiga Simão.

"Primavera Marcelista"

- Período inicial do governo de Marcelo Caetano, entre 1968 e 1970, no qual se operou uma certa modernização económica e social e uma liberalização política moderada, criando a expectativa de uma verdadeira reforma do regime em Portugal, o que não chegou a acontecer.

O impacto da Guerra Colonial (externa)

A política de renovação tentada por Marcello Caetano também teve reflexos na questão colonial, como:

- a presença colonial nos territórios africanos, que deixa de ser afirmada como uma "missão histórica" ou questão de "independência nacional" para ser reconhecida por questões de defesa dos interesses das populações brancas que há muito aí residiam;
- no seguimento deste novo carácter da colonização portuguesa, já se admitir o princípio da "autonomia progressiva" e conceder-se o título honorífico de Estado, às províncias de Angola e Moçambique ("Estados honoríficos") que são dotadas de governos, assembleia e tribunais próprios, ainda que dependentes de Lisboa.

Em 1971, pouco ou nada mudava para os movimentos independentistas e para a conjuntura internacional que lhes era favorável. Assim, a guerra prossegue à medida que se acentua o isolamento internacional de Portugal evidenciado:

- pela receção dos principais dirigentes dos movimentos de libertação pelo Papa Paulo VI, em 1970, traduzida numa humilhação da administração colonial portuguesa;
- pelas manifestações de protesto que envolveram a visita de Marcello Caetano a Londres, em 1973, em consequência do conhecimento internacional dos massacres cometidos pelo exército português em Moçambique;

Anexo 27. Documento escrito produzido pelo grupo IV

RAZÕES PARA REVOLUÇÃO DO 25 DE ABRIL

O descontentamento face à falta de mudanças políticas, o impasse na resolução da “questão colonial”, que continuava a absorver gente e dinheiro, a falta de liberdade e as dificuldades económicas que o país atravessava foram as principais razões que levaram um grupo de militares das forças armadas a voltarem-se contra o regime. Estes organizaram-se e, em 1973, criaram um movimento das forças armadas- MFA. Os principais objetivos do MFA eram acabar com a guerra colonial dando independência às colónias e pôr fim ao regime autoritário, transformando Portugal num país democrático.

A REVOLUÇÃO DO POVO

O golpe foi planeado pelo major Otelo Saraiva de Carvalho. Na madrugada de 25 de abril de 1974, o MFA contou com o apoio da população e pôs fim ao regime do Estado Novo. Após ouvirem na rádio a canção “Grândola Vila Morena”, deu-se início às operações comandadas por Otelo Saraiva de Carvalho. Deu-se o golpe de Estado, sem grande resistência por parte das tropas leais ao regime. Em todo o país, o golpe movimentou milhares de homens que na maioria não tinham experiência de combate, ou seja em qualquer outra circunstância um golpe assim não poderia pôr fim a um regime que durou dezenas de anos.

A população de Lisboa saiu à rua, demonstrando o seu entusiasmo com gritos, flores e saudações aos militares; manifestações semelhantes ocorreram em várias cidades do país.

Marcelo Caetano e o presidente da república Américo Tomás foram expulsos, passando o poder à Junta de Salvação Nacional, constituída por militares. Esta junta tinha como presidente o general **Spínola** e era composta de dois representantes de cada ramo das forças armadas da qual fazia parte o general Costa Gomes. Ela deveria zelar para que o Governo provisório cumprisse o programa da MFA, que traçava 3 objetivos fundamentais: os 3 D – *desenvolver, democratizar e descolonizar*.

PROCESSO DE DESCOLONIZAÇÃO

Descolonizar era um dos objetivos do programa MFA. Logo após a revolução do 25 de abril começaram a sentir-se pressões internacionais para que Portugal libertasse as suas colónias.

Entretanto, os movimentos de libertação das colónias em guerra exigiam do estado português a garantia do direito à independência a curto prazo, como condição para participarem nas negociações para a descolonização.

Logo em julho 1974 foi aprovada a lei que reconheceu o direito das colónias à independência. Em pouco mais de um ano nasceram em África cinco nações

Fontes ?!

independentes: Guiné-Bissau; Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola.

A SITUAÇÃO DOS PORTUGUESES QUE VIVIAM NO ULTRAMAR

Portugal estava fragilizado, os militares recusaram-se a combater e, entre a população civil aumentavam a violência e a insegurança. Em Angola, o caso tornou-se particularmente grave com os três movimentos a munirem-se de armamento estrangeiro e iniciando uma guerra civil.

Neste clima de insegurança, muitas pessoas foram obrigadas a fugir, deixando todos os seus bens e regressando a Portugal em condições muito difíceis. Muitos portugueses que viviam nas colónias, abandonaram as terras que tinham adotado como suas, regressando a Portugal onde, com o apoio de algumas mediadas do Estado e uma grande capacidade de adaptação e iniciativa, se foram integrando e recomeçando as suas vidas.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE PORTUGUESA

A revolução do 25 de abril de 1974 desencadeou o processo de democratização da sociedade portuguesa. As estruturas repressivas e os órgãos de apoio ao regime foram desmantelados, a censura foi abolida, a DGS (anteriormente PIDE) foi extinguida, a Legião e a Mocidade foi suprimida, os presos políticos foram libertados e os exilados puderam regressar ao país. Destacaram-se o líder socialista Mário Soares e o líder comunista Álvaro Cunhal. Foram autorizados os partidos políticos e os sindicatos e foram organizadas eleições livres para a formação de uma assembleia constituinte (1975), que aprovou a nova constituição da república de 1976.

CONSTITUIÇÃO DE 1976

Esta Constituição instaurou uma nova organização democrática e pluralista do estado, que permitiu eleições livres, a independência dos órgãos de soberania, a descentralização, a autonomia regional e o reforço de poder autárquico. Os portugueses passaram a viver num regime democrático parlamentar onde se destacam as liberdades individuais e coletivas e o sufrágio universal. A constituição tinha como objetivo principal a **transição para o socialismo**. A sua estrutura revela o compromisso político dos partidos, condicionados pelo pacto MFA-partidos. Para além de aplicar os direitos fundamentais, de defender o pluripartidarismo, destacava o papel dirigente do Estado, a irreversibilidade das nacionalizações, restrições à propriedade e à iniciativa privada e definiu as transformações da nova organização económica e social.

DESENVOLVER: O D MAIS DIFÍCIL

De entre os objetivos do programa MFA, o desenvolvimento do país foi o mais difícil de cumprir. O país passava por muitas mudanças, marcadas por perturbações, como manifestações, greves, ocupação de fábricas e propriedades por trabalhadores. Portugal tinha ainda de enfrentar as consequências da crise internacional dos anos 70. Tudo isso abalou a já reduzida produtividade do país.

A emigração diminuiu, porque os outros países não precisavam de mão de obra. Isto, juntamente com chegada dos retornados, trouxe o aumento do desemprego. Nesta conjuntura de crise e desordem, a inflação aumentou muito e o poder de compra diminuiu, pois, o dinheiro valia cada vez menos.

O Estado tentou intervir na economia, procedeu a nacionalizações em vários setores (banca, seguros, transportes...). Era necessário procurar novas soluções, uma das quais passaria pela adesão de Portugal à Europa comunitária.

PERÍODO APÓS O 25 DE ABRIL

O 25 de abril fez-se para substituir a ditadura pela democracia (é o regime político em que a soberania é exercida pelo povo.).

Este curto período teve grande dinâmica social, reflexo das liberdades cívicas conquistadas. Foi de uma enorme riqueza pelo que significou de aprendizagem democrática, de construção coletiva, de abertura ao mundo exterior, de confronto de ideias, de questionamento de valores morais e estéticos tradicionais, de mudanças de costumes, de alteração do viver quotidiano. Foi também uma época de explosão escolar e da reformulação de métodos de ensino, da invasão dos media que nos punham em contacto com outras realidades, com outros padrões culturais.

Cultura antes e depois do 25 de abril

➤ Revolução dos Cravos

- . 25 de Abril de 1974 data que marcou os Portugueses pela mudança de regime;**
- . Através do Movimento de Forças Armadas o Estado Novo caiu.**

➤ Cultura antes do 25 de Abril

- . As pessoas viviam em opressão;**
- . Partido político único e não era permitido manifestar oposição ao regime;**
- . PIDE – Perseguia e torturava os opositores ao regime e prendia-os;**
- . Censura – evitar manifestações ou tentativas de reflexões contra a ideologia do Estado Novo (jornais, revistas...);**
- . Sociedade – mocidade e a legião portuguesa.**

➤ Golpe de Estado

. O Movimento das Forças Armadas foi o movimento militar responsável pela revolução de 25 de Abril de 1974 em Portugal, que pôs fim ao Estado Novo. Principal razão: oposição ao regime e o descontentamento pela política seguida pelo governo em relação à Guerra Colonial.

➤ Cultura depois do 25 de Abril

. Processo de democratização devido à Revolução dos Cravos;
. Órgãos de apoio ao regime desmantelados;
. Censura foi abolida;
. Presos políticos libertados;
. Os exilados puderam voltar a Portugal;
. Autorizarão os Partidos Políticos e Sindicatos

➤ Cultura depois do 25 de Abril

. Organização de eleições livres para a formação de uma Assembleia Constituinte que aprovou a nova Constituição da República;
. Direito ao voto;
. Igualdade de todos perante a Lei;

- . Direito à liberdade e à segurança;
- . Direito à educação e à cultura;
- . Direito à habitação;
- . Direito ao trabalho à segurança social e à proteção;

➤ Oposições ao Regime (Literatura)

- . **Fernando Ribeiro** – editor e declamador de poesia;
- . Edições Afrodite em 1965 que causaram escândalo com publicações de obras polémicas e proibidas – gerou processos judiciais;
- . **Alexandre O'Neill** – fundador de um dos movimentos Surrealistas de Lisboa; Várias vezes preso pela PIDE;
- . Primeira obra " Ampola Miraculosa"; Influências surrealistas visíveis nas suas obras;

➤ Opositores ao Regime (Musica)

- . **José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos** (Zeca Afonso) – cantor e compositor;
- . 1967 regressa a Portugal, sendo colocado como professor em Setúbal, que durou pouco tempo por este ter sido expulso do ensino oficial, depois de um período de doença;
- . Começou a dar explicações e tornou-se um símbolo de resistência democrática;

. Contactos com a Liga de Unidade e Ação Revolucionária e o Partido Comunista Português e é preso.

➤ Opositores ao Regime (Movimento Anti-Dantas)

. "Movimento Anti-Dantas e por Extenso"- Texto da autoria de José de Almada Negreiros;

. O manifesto causou escândalo junto da burguesia lisboeta conservadora. Júlio Dantas- Médico e escritor (Opositor ao Movimento);

. Neste manifesto, Almada utilizou Júlio Dantas como símbolo das oposições mais retrógradas.

Economia 1945-1976

Durante a 2ª guerra mundial

A base da economia de Portugal era a agricultura, onde o peso da mesma na economia era positivo antes e durante a guerra, após a guerra esse peso se tornou negativo.

Na agricultura a população era maioritariamente analfabeta e pouco qualificada, o que levou aos baixos salários, e uma população urbana cada vez mais numerosa, com níveis de natalidade e mortalidade típicos de nações mais desenvolvidas, esperando melhor qualidade de vida.

Fim da 2ª guerra mundial

Durante uma boa parte do conflito, o país apresentou um saldo positivo na balança comercial, mas rapidamente voltou a negativo com o fim da Guerra.

Este agravamento da situação obrigou o Estado Novo a retomar os planos de desenvolvimento da indústria lançados no início da década de 1950.

Após a 2ª guerra mundial

No final da década de 1940 começou a desenhar-se uma melhoria na economia portuguesa, que se iniciou o acesso ao Plano Marshall, sobretudo com a adesão a OECE/OCDE e depois a EFTA, em 1960.

Conceitos (EFTA, OCDE/OECE)

Associação Europeia de Comércio Livre (EFTA) é uma organização europeia fundada a 4 de janeiro de 1960 na cidade de Estocolmo, Suécia, pelo Reino Unido, Portugal, Dinamarca, Noruega, Suíça e Áustria. Em 1970 foi admitida a Islândia.

Organização Europeia de Cooperação Económica (OECE) foi criada em 16 de abril de 1948, em resultado do auxílio dos EUA à Europa através do Plano Marshall.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional, que também teve origem em 1948, de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma

plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.

Conceitos (OCDE, Plano Marshall)

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional, que também teve origem em 1948, de 35 países que aceitam os princípios da democracia representativa e da economia de mercado, que procura fornecer uma plataforma para comparar políticas económicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas domésticas e internacionais.

O Plano Marshall é um aprofundamento da Doutrina Truman, conhecido oficialmente como Programa de Recuperação Europeia, foi o principal plano dos Estados Unidos para a reconstrução dos países aliados da Europa nos anos seguintes à Segunda Guerra Mundial. A iniciativa recebeu o nome do Secretário do Estado dos Estados Unidos, George Marshall. A expressão Doutrina Truman designa um conjunto de práticas do governo dos Estados Unidos em escala mundial.

o que é?

Conceito (Planos de Fomento)

Em 1945 é publicada a lei do fomento que estabelece os princípios da política industrializadora portuguesa;

No primeiro Plano de Fomento(1953-1958) apostava no aumento da produção de energia e no desenvolvimento das indústrias consideradas estruturantes(petróleos, química) e das vias de comunicação e meios de transporte. Já o segundo plano (1959-1964) centrava-se na dinamização do mercado interno e na melhoria das condições de vida da população contando, com estas medidas, conseguir o crescimento da economia portuguesa.

O Estado Novo na segunda metade do século XX

Em conclusão, os primeiros trinta anos da segunda metade do século XX representaram uma mudança radical na economia e na sociedade portuguesa – da conservadora autarcia a um declarado capitalismo (nacionalista) e da agricultura à indústria e aos serviços. Ao longo dos anos viram-se partir milhares e milhares de portugueses deixando o país desprovido de mão-de-obra mas trazendo novas culturas à congelada sociedade portuguesa. Contudo, Portugal ainda se situava economicamente atrás do resto dos países europeus. A única coisa que não mudou foi o regime que permaneceu ativo até ao golpe de 25 de Abril de 1974.

o que é?

GUERRA COLONIAL

Tópicos a abordar:

1. Porque Portugal defendia o colonialismo e desejava manter as suas colónias;
2. Fatores para o crescimento do anticolonialismo no pós guerra;
3. Portugal, o último império colonial;
4. Surgimento do movimento dos países não alinhados;
5. Início da guerra colonial e as três frentes de batalha;
6. 25 de Abril, o fim do Estado Novo e da guerra Colonial e a consequente libertação das colónias;
7. As consequências da guerra do Ultramar;
8. Depoimento de um prisioneiro de guerra português;
9. Sites e fontes consultadas.

1. Porque Portugal defendia o colonialismo e desejava manter as suas colónias?

As colónias eram de extrema importância para Portugal, pois estas para além de serem importantes para a política e para a economia do país, devido a serem grandes fontes de matéria-prima (ex. café e algodão), também serviam de propaganda do regime do Estado Novo e da grandeza de Portugal em relação ao restante da Europa (figura 1) e reforçavam a política nacionalista mantida pelo Estado Novo.



Fig. 1- Propaganda onde o tamanho de Portugal e das colónias é comparado ao resto da Europa.

1. Fatores para o crescimento do anticolonialismo nos pós guerra.

Após a 2ª Guerra Mundial, a Europa ficou bastante debilitada politicamente e economicamente. O enfraquecimento da Europa fez ressurgir movimentos de luta pela independência em todas as colónias africanas, pois estas começaram a ter consciência da injustiça da colonização. Para além disso, em 1945 foi criada a ONU (Organização das Nações Unidas) (Fig.2) que condenava o colonialismo e defendia a autodeterminação dos povos, como prova a Carta das Nações Unidas. Neste documento, a organização reconheceu e divulgou o direito à autodeterminação dos povos.

“Desenvolver relações amistosas entre as nações baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos...”

-Carta das Nações Unidas, 26 de junho de 1945.

A ONU exerceu assim uma importante influência na descolonização de várias colónias em diferentes locais do mundo como, por exemplo a Ásia (Índia, Paquistão, Filipinas, Indonésia entre 1945 e 1950), o Norte de África (Egito, Líbia, Marrocos, Tunísia entre 1951 e 1956), o Sul de África (África do Sul, Botswana, Zâmbia, Madagáscar entre 1960 e 1966) entre outros.



Fig. 2- Logótipo da ONU

2. Portugal, o último império colonial.

Portugal integra a ONU em 1946 contudo, esta não aceita muito bem o facto de Portugal continuar a possuir colónias, e de se mostrar relutante a cede-las, logo em 1955 a ONU recomenda a Salazar a descolonização das colónias Portuguesas para assim seguir o exemplo de outros países como a Inglaterra, França e Holanda. Salazar recusa esta proposta, insiste em manter as colónias designando-as como províncias ultramarinas e defende a ideia que o “Estado português era multirracial e

pluricontinental”. Para além disso, Salazar reforça a sua posição implementando o Ato Colonial (1930) justificando assim a presença dos portugueses nas colónias como missão histórica e civilizadora.

Em meados da década de 1960, Portugal era uma exceção no contexto internacional, porque ainda possuía um vasto império colonial. Esta situação continuou a não ser bem aceite internacionalmente, o que fez com que a Índia exigisse que Portugal lhe entregasse os territórios de Goa, Diu e Damão. Salazar recusou-se a seguir esta ordem, o que levou a União Indiana a invadir os territórios em 1961. As tropas portuguesas renderam-se mais tarde, indo contra as ordens de Salazar.

A perda do “Estado Português da Índia” e a constante recusa de Salazar em negociar a descolonização levaram à formação de movimentos de libertação em todas as colónias portuguesas.

3. Surgimento do movimento dos países não alinhados;

No período após a 2ª guerra mundial, os EUA e a URSS rivalizaram entre si o que gerou entre 1947 a 1961 a chamada Guerra Fria. Durante este época houve uma relação de tensão constante entre estas potências, em que havia a iminência de um novo conflito de dimensões mundiais, só que muito mais letal, devido à existência de armas mais poderosas como as bomba atómica.

Com o objetivo de não se inserirem nesse conflito e de se permanecerem neutros, algumas nações resolveram criar uma política de cooperação, que ficou conhecida como Movimento dos Países Não Alinhados. O primeiro encontro ocorreu na Conferência de Bandung, em 1955, na Indonésia, nele participaram 23 países asiáticos e 6 africanos, como Índia, Egito, Indonésia e Paquistão, todos tendo como ponto em comum uma independência política recém-conquistada e uma economia fraca.



Fig.3- Países membros (azul escuro) e observadores (azul claro) do Movimento dos Países Não Alinhado.

4. Início da guerra colonial e as três frentes de batalha.

Na década de 1960, os movimentos de libertação, que se formaram nas colónias portuguesas iniciaram lutas armadas. Portugal respondeu mandando tropas (Fig.3) iniciando assim a Guerra Colonial com três frentes principais:

- **Angola-** O conflito iniciou-se em 1961, possuía três movimentos de libertação: MPLA (Movimento Popular de Libertação da Angola), UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola), FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola).
- **Guiné-** O conflito iniciou-se em 1963 com o PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo-Verde),
- **Moçambique-** O conflito começou em 1964 com a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique).



Fig.3- Soldados portugueses na Guerra Colonial.

Como se vivia no contexto internacional da Guerra Fria, assim como em outros conflitos, também houve influência dos dois blocos antagónicos.

Estes eram contra o colonialismo por diferentes razões, o EUA devido ao facto de terem nascido num processo de emancipação à Inglaterra e devido aos mercados coloniais serem um entrave ao liberalismo económico, e a URSS por considerar o colonialismo uma forma de exploração dos povos por parte dos países capitalistas. Todos os movimentos de libertação receberam apoio destes dois blocos que, juntamente

com a China, os abasteciam com armamento e preparavam os seus militares para a guerra.

5. 25 de Abril, o fim do Estado Novo, da Guerra Colonial e a consequente libertação das colónias.

O descontentamento face a falta de mudanças políticas, o impasse na resolução da “questão colonial”, a falta de liberdade e as dificuldades económicas que o país atravessava, foram das principais razões que conduziram a uma revolução contra o regime de Salazar, governado agora por Marcelo Caetano. Esta revolução aconteceu a 25 de Abril de 1974 e instituiu uma república no lugar do Estado Novo.

A descolonização passou a ser uma das prioridades do novo regime português, visto que este começara a sentir pressão internacional e dos movimentos de libertação de colónias em guerra, para libertar as colónias.

Após várias reuniões, em Julho de 1974 foi aprovada a lei que reconheceu o direito das colónias à independência. Assim, surgiram cinco novas nações independentes em África.

- **Guiné-Bissau**- 23 de agosto de 1974;
- **Moçambique**- 26 de junho de 1975;
- **Cabo-verde**-5 de julho de 1975;
- **S. Tomé e Príncipe**- 12 de julho de 1975;
- **Angola**- 11 de novembro de 1975.

6. As consequências da guerra do Ultramar.

A guerra exigiu grandes sacrifícios entre eles estão:

- Mobilização de mais de 800 000 soldados;
- Morte de cerca de 9 000 soldados portugueses. Metade das mortes foram atribuídas ao combate e as restantes a acidentes e doenças;

- 30 000 dos feridos foram evacuados, em mais de 100 000 doentes e feridos;
- 14 000 soldados ficaram deficientes e incapacitados;
- 140 000 dos soldados sofreram stress pós-traumático;
- Cerca de metade do orçamento do estado era gasto na guerra;
- No total, mais de 2 000 000 portugueses saíram de Portugal à procura de uma vida melhor.

Não se conhecem as perdas do lado Africano, pensa-se que terão sido maiores quer em questão de vidas Humanas, quer em destruição.

7. Depoimento de um prisioneiro de guerra Português

O 1º Cabo José Morais, natural de Vila nova de Famalicão, viveu em cativeiro durante três anos e meio, na prisão de Kindia, na Guiné-Conacri e contou a sua história de sofrimento vivida durante os anos que esteve em cativeiro.

“Recordo tudo e muitas vezes. Não sou o mesmo que era por tudo o que vivi no cativeiro. Há muitas noites que penso nos colegas de prisão e no que passamos. Chego de manhã cansado. Isto é um tormento. Também me lembro de ter sido ferido por um estilhaço numa perna (antes de ser preso). Tenho alterações nervosas como resultado da violência e do que vivi na prisão durante três anos e meio da minha vida. Sim, eu sinto-me e estou diferente.”

“Nos dias que vivo hoje, sinto-me revoltado. Merecíamos outro acompanhamento e tratamento e devíamos ser compensados pelo que passamos. Ser reconhecidos com dignidade pelo que fizemos pela Pátria, pois estamos doentes e sem meios próprios para nos curarmos do corpo e da alma. (...) Eu não fiz nada para que existisse esta guerra; mandaram-me para lá. Sofri consequências que me levaram a perder a minha liberdade num contexto da maior violência que se possa imaginar. Ignoraram-nos desde sempre e não querem que se fale de nós. Chega, pois já sofremos muito e com dignidade em nome do nosso País e não poderemos ser, eternamente, “os desertores” (...) “

8. Sites e fontes consultadas

- Missão:História- Manual de História do 9ºano;
- <http://estudarhistoria12.blogspot.pt/2012/02/os-processos-de-descolonizacao-apos.html>
- <https://www.youtube.com/watch?v=vld4Tgomo6o> (minutos 13:00-14:50)
- <https://www.slideshare.net/jorgediapositivos/guerra-colonial-portuguesa>
- <http://octopedia.blogspot.pt/2014/04/estado-novo-manter-as-colonias-qualquer.html>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_Fria
- <https://guerras.brasilecola.uol.com.br/seculo-xx/guerra-fria-os-paises-nao-alinhados.htm>
- https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_data_de_independ%C3%A2ncia_ou_cria%C3%A7%C3%A3o